



**Современный
Гуманитарный
Университет**

Дистанционное образование

Рабочий учебник

Фамилия, имя, отчество _____

Факультет _____

Номер контракта _____

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 2

**СТРОЕНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

МОСКВА 1999

Разработано Ю.В.Александровой

Рекомендовано Министерством общего
и профессионального образования
Российской Федерации в качестве
учебного пособия для студентов высших
учебных заведений

КУРС: ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Юнита 1. Психология как наука. Природа и качественные особенности психики человека.

Юнита 2. Строение и социокультурная регуляция деятельности.

Юнита 3. Личность и ее индивидуально-психологические особенности.

Юнита 4. Теории личности.

Юнита 5. Психология эмоциональных явлений.

Юнита 6. Психология мотивации.

Юнита 7. Психология ощущений.

Юнита 8. Психология восприятия.

Юнита 9. Память.

Юнита 10. Внимание.

Юнита 11. Психология мышления.

Юнита 12. Психология речи.

ЮНИТА 2

Рассмотрены такие вопросы психологии, как высшие психические функции человека, деятельность человека, развитие личности.

Для студентов Современного Гуманитарного Университета.

Юнита соответствует образовательной профессиональной программе № 2

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|------|
| | стр. |
| ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН | 4 |
| ЛИТЕРАТУРА | 5 |
| ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР | 6 |
| 1. Высшие психические функции и их социальная природа | 6 |
| 1.1. Человек и природа | 6 |
| 1.2. Человек и его собственная психика | 6 |
| 1.3. Генетические аспекты | 13 |
| 2. Деятельность человека, ее строение и виды | 21 |
| 2.1. Основные понятия и принципы психологической теории деятель- | |
| ности | 21 |
| 2.2. Мотивационно-личностные аспекты деятельности | 25 |
| 2.3. Общие закономерности развития деятельности | 31 |
| 3. Человек как субъект деятельности | 35 |
| 3.1. Человек и его изучение в психологии | 35 |
| 3.2. Субъект и природная среда | 36 |
| 3.3. Индивид и общество | 36 |
| 3.4. Личность | 38 |
| 3.5. Общее представление о развитии личности | 40 |
| 3.6. Индивидуальность человека | 46 |
| ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ | 48 |
| ГЛОССАРИЙ* | |

* Глоссарий расположен в середине учебного пособия и предназначен для самостоятельного заучивания новых понятий.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Высшие психические функции и их социальная природа: человек как социальный индивид; социализация индивида как процесс присвоения культурного опыта.

Деятельность человека, ее строение и виды: побуждение к деятельности; уровни анализа деятельности: действие, операция, психофизиологическая функция.

Человек как субъект деятельности: понятия "субъект", "личность", "индивид", "индивидуальность". Общее представление о развитии личности.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

- * 1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 1976.

Дополнительная

- 2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
- 3. Северцев А.Н. Эволюция и психика // Психологический журнал. 1982. N 4.
- 4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.1,3. М., 1984.
- * 5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.-Воронеж, 1996.
- 6. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопр. психологии. 1966. N 6.
- * 7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- * 8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
- * 9. Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. М., 1990.
- * 10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
- * 11. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 1995.
- 12. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
- 13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.
- 14. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Лекции. Эволюционное введение в психологию. М., 1970.
- * 15. Петухов В.В., Столин В.В. Психология. М., 1989.

Примечание. Знаком (*) отмечены работы, использованные при составлении тематического обзора.

Современный Гуманитарный Университет

1. ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И ИХ СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА

Пути научного решения проблемы природы, строения и развития высших психических функций были разработаны в культурно-исторической концепции, которая возникла в отечественной психологии на этапе ее становления (конец 20-х - начало 30-х гг.). Ее автор Лев Семенович Выготский (это название появилось после смерти Выготского). Публикации по культурно-исторической теории относятся к 1928 г. Одной из первых была статья "Проблема культурного развития ребенка".

В концепции Л.С.Выготского относительно природы, строения и развития высших психических функций человека можно условно выделить три крупные логические части.

1.1. Человек и природа

Эта часть относится к общефилософским предпосылкам теории. В ней содержатся два основных положения.

Первое положение опирается на мысль, неоднократно высказывавшуюся классиками марксизма о том, что при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение взаимоотношений субъекта с окружающей средой.

На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное и видоизменяла его; животное приспосабливалось к среде, и это обусловило биологическую эволюцию животного мира. С появлением же человека начался процесс противоположного смысла. Человек ознаменовал свое появление тем, что начал действовать на природу и видоизменять ее.

Итак, человек оказался способен к овладению природой. Это первое фундаментальное положение.

Второе. Человеку удалось сделать это, т.е. наложить на природу "печать своей воли", благодаря использованию орудий, а обобщенно говоря, благодаря развитию материального производства.

Итак, Л.С.Выготский подчеркивает измененное взаимоотношение человека и природы, во-первых, и механизм этого изменения через использование орудий, во-вторых.

1.2. Человек и его собственная психика

Эта часть тоже содержит два положения, которые звучат не только как точные аналоги обоих положений первой части, но и имеют с ними внутреннюю связь.

Первое. Способность к овладению природой не прошла бесследно для человека в одном очень важном отношении: он научился также овладевать собственной психикой. Появились произвольные формы деятельности, или **высшие психические функции**.

Этот тезис требует некоторых разъяснений. Как известно, самый низший этаж в структуре деятельности занимают психофизиологические функции: сенсорная функция, моторная, мнемическая и др. Л.С.Выготский называет их низшими, или натуральными, психическими функциями. Они есть и у животных.

У человека же появляются произвольные формы таких функций, которые

* Жирным шрифтом выделены новые понятия, которые необходимо усвоить. Знание этих понятий будет проверяться при тестировании.

Л.С.Выготский и называет высшими: человек может заставить себя запомнить некоторый материал, обратить внимание на какой-то предмет, организовать свою умственную деятельность.

Появление высших психических функций связано с овладением природой, по мнению Л.С.Выготского, двусторонней связью: указанные изменения в психике человека выступают одновременно и как следствие его измененных отношений с природой, и как фактор, который обеспечивает эти изменения.

Ведь если жизнедеятельность человека сводится не к приспособлению к природе, а к изменению ее, то его действия должны совершаться по какому-то плану, подчиняться каким-то целям. Так вот, ставя и реализуя внешние цели, человек с какого-то момента начинает ставить и осуществлять внутренние цели, т.е. научается управлять собой. Таким образом, первый процесс стимулирует второй. В то же время прогресс в самоорганизации помогает более эффективно решать внешние задачи.

По мнению Л.С.Выготского, именно “личность” меняет роль отдельных психологических функций, систем, слоев, пластов, устанавливая такие связи, которых в биологии личности нет и не может быть.

Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, но и строит себя. Что такое человек? Для нас **социальная личность** - совокупность общественных отношений, воплощенная в индивидуе.

Сущность психики с положительной стороны - интенциональное (**интенциональность** - направленность сознания или психики на предмет) отношение к предмету. Личность - первичное, что создается вместе с высшими функциями.

Социальность психики, оказывается, не только в том (и в первую очередь не в том!), что отдельные психические функции человека или его сознание имеют социальную, культурную природу. Она в социальном происхождении и социальной природе человеческой личности, подчиняющей себе и сознание, и отдельные психические процессы.

Итак, овладение природой и овладение собственным поведением - параллельно идущие процессы, которые глубоко взаимосвязаны. Проявление этой взаимосвязи имеет место прежде всего в соотношении в человеческом обществе проблемы обучения и развития.

В своей работе “Проблема возраста” Л.С.Выготский описывает теорию детского развития, согласно которой **развитие** есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса. Но такая диалектическая точка зрения на развитие может сопутствовать и идеалистическому, и материалистическому пониманию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

Но у этого диалектического развития есть и определенная диалектика, которую удобно описать при помощи гегелевского понятия перехода количества в качество: периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Выготский выделяет пять таких скачков (кризисов): кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет.

Новообразования “критических” (конфликтных) периодов в последующем не сохраняются в том виде, в каком они возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей

личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретении последующего стабильного возраста. Эти новообразования продолжают существовать внутри стабильного возраста, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том развитии, которое в стабильные возрасты приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Выготский также вводит очень важное понятие **“социальной ситуации развития”**, складывающейся к началу каждого возрастного периода. Это совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Эта социальная действительность, а вовсе не сам ребенок - основной источник развития: социальное становится индивидуальным.

Второе фундаментальное понятие, введенное Львом Семеновичем, - это **“зона ближайшего развития”**. Что это такое? Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет сейчас, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже “зреют”. Л.С.Выготский пишет: “Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития” [5, с.262].

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и психологи учитывают обычно только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, в указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, конечно, не механическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. **Подражание** - это все, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве. Но ведь то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.

Таким образом, зона ближайшего развития - это то, что ребенок сегодня выполняет в сотрудничестве, а завтра будет делать самостоятельно.

Перейдем к проблеме соотношения развития и обучения. Выготский в специальной статье “Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте” критикует П.П.Блонского, который считает, что ребенок должен достичь определенного уровня развития, функции должны созреть, прежде чем можно будет приступить к обучению. Получается, что “обучение плетется в хвосте у развития” [5].

Выготский критикует и те теории, согласно которым обучение и есть развитие. Иными словами, обучение сводится к образованию условных рефлексов, привычек, навыков. Это бихевиористский взгляд, усвоенный позже рефлексологами. Здесь “развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом”.

Выготский не соглашается с теориями, в которых развитие, с одной стороны, независимо от обучения (т.е. происходит “созревание” функций), а с другой - сводится к обучению. Эти дуалистические теории пытаются соединить два совершенно разных процесса в один. Пропагандистом именно такой теории был К.Коффка.

Л.С.Выготский отказывается от всех трех охарактеризованных выше концепций. Что же предполагается им взамен? Формула, предложенная Выготским, гласит: “Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию” [5, с. 15]. Именно обучение создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка [5, с. 16].

Обратим внимание на две вещи.

Во-первых, каждая высшая психическая функция ребенка, пишет Выготский, появляется на сцене дважды - сначала как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя “выходами” лежит процесс интериоризации, “вращения” функции внутрь. Обычно обращают внимание именно на эту сторону - что и как получается в результате.

Но, кстати, можно, посмотреть и иначе - раз так, то, значит, сам процесс обучения должен представлять собой коллективную деятельность. Именно к этому призывала Н.К.Крупская, именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20-х годов.

Во-вторых, обучение – не пассивное восприятие предначертаний учителя. Вообще учитель - это рельсы, он только определяет направление движения вихрастных “вагонов” через эту самую коллективную деятельность, через сотрудничество ученика и учителя.

Вот она, генеральная и более чем современно звучащая идея Выготского, позволяющая говорить о том, что он дал психологическое обоснование будущей педагогике сотрудничества.

Значит, **обучение** - это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Подобно тому как человек овладевает природой с помощью орудий, он овладевает собственным поведением тоже с помощью орудий, но только орудий особого рода - психологических.

Под психологическими орудиями Л.С.Выготский понимает знаки. Возьмем для примера произвольную память. Предположим, что перед субъектом стоит задача запомнить какое-то содержание, и он с помощью специального приема это делает. Человек запоминает иначе, чем животное. Животное запоминает непосредственно и произвольно. У человека же запоминание оказывается специально организованным действием. Из чего же состоит это действие?

Разберем вслед за Выготским такой распространенный прием, как завязывание узелка “на память”. Человеку надо что-то вспомнить, спустя некоторое время; он завязывает на платке узелок и, снова увидев его, вспоминает запланированное дело.

Анализ этнографического материала обнаруживает, что аналогичные способы запоминания широко практикуются у отсталых племен, не имеющих письменности.

Исторические материалы показывают то же самое: у разных народов и племен в далеком прошлом подобным же образом использовались для запоминания разные средства. В одном случае это были зарубки на дереве -

завязки разных форм и сочетаний; в другом - узелковая знаковая система: на веревке завязывалась система узлов и таким образом “записывалась” информация; использовались и другие средства.

Этот пример настолько знаком и прост, что, кажется, ничего особенного в нем найти нельзя. А вот Л.С.Выготский увидел в этом принципиально новую структуру высших психических функций человека.

Итак, во всех перечисленных случаях для запоминания используют внешние средства - это знаки какого-то содержания. Иногда такие средства просты (узелок, коготь) и могут быть связаны с любым содержанием; иногда они более дифференцированы (система различных зарубок, узлов) и более тесно связаны с запоминаемым содержанием, представляя собой зачатки письменности. Но эти различия, так сказать, второго порядка. Главное и общее состоит в том, что подобные средства-знаки фактом своего появления и использования порождают новую структуру запоминания как психического процесса.

Эту новую структуру Л.С.Выготский изображает с помощью следующей простой схемы (рис.1).

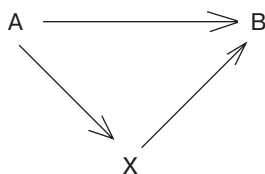


Рис.1. Схема строения высших психических функций (по Л.С.Выготскому)

Имеется некий стимул А и на него требуется дать ответ В. (Эти термины звучат несколько старомодно, но они были традиционны для того времени).

Итак, в случае запоминания А - это содержание, которое надо запомнить; В - воспроизведение этого содержания через какой-то период времени и иногда в другом месте. Предположим, содержание А сложное, и моих непосредственных способностей недостаточно для его запоминания. Тогда я “кодирую” его с помощью каких-то средств, например зарубок. Последние обозначаются как Х. По Выготскому, Х - это дополнительный стимул, который связан с содержанием стимула А, т.е. является его знаком. Затем я использую этот Х, чтобы дать ответ В. Тем самым я опосредствую свой ответ с помощью знака Х. Х выступает как средство и запоминания и воспроизведения или как психологическое орудие, с помощью которого я овладеваю процессами собственной памяти.

Ничего подобного нельзя представить себе у животных. Собака, когда-то наказанная палкой, рычит, снова увидев палку. Вполне естественно сказать, что она вспомнила ранее нанесенные ей удары.

Но запечатление это произошло произвольно и воспоминание также “всплыло” само собой, по простому закону ассоциаций. Непосредственно связь А-В (палка-удар) описывает натуральную мнемическую функцию, единственную форму памяти, которая есть у животных. Здесь нет и следа произвольности, которая возможна только при использовании опосредствующего знака.

Кстати, на примере памяти легко просматривается ограниченность натуральных функций животных и широта, если не сказать безграничность, возможностей человека, которые приобретаются благодаря опосредствованной структуре высших психических функций. Память животных ограничена, во-первых, объемом естественно запечатлеваемого материала, во-вторых, безусловной зависимостью ее от актуальной ситуации: чтобы вспомнить, животное должно снова попасть в те же условия, например увидеть палку.

Человеческая же память благодаря многим приемам опосредования может вбирать в себя огромное количество информации. Кроме того, она совершенно освобождена от необходимости повторения ситуации запоминания: нужное содержание человек может вспомнить в любых других условиях благодаря использованию стимулов-средств, или знаков.

Вернемся к схеме на рис.1. Чтобы убедиться в ее общности, рассмотрим какую-нибудь другую произвольную функцию. Л.С.Выготский берет в качестве другого примера выбор решения.

Если вы очень затрудняетесь, какую из двух альтернатив предпочесть, то оказываетесь в положении “буриданова осла”. Согласно легенде стоит осел между двумя одинаковыми стогами сена на равном расстоянии от обоих: и один стог притягивает его к себе, и другой - с той же самой силой. Вот он и не может двинуться ни к какому из них. Так, можно сказать, и умирает с голоду.

Итак, у нас есть ситуация А - два стога. Непосредственно (по натуральным механизмам) она провоцирует два разных ответа: B_1 и B_2 (рис.2,а). Силы, побуждающие к этим ответам, одинаковы по величине и противоположны по направлению. Они нейтрализуют друг друга. В результате осел остается в бездействии, ибо других, ненатуральных, средств решения у него нет.

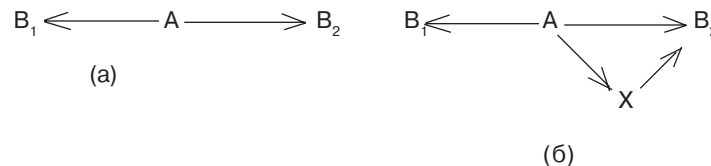


Рис.2. Схематическое изображение опосредствования выбора (по Л.С.Выготскому): а - ситуация “буриданова осла”, б - разрешение ситуации

Что же делает человек в аналогичной ситуации?

Если варианты совсем равнозначны и в результате выбор уж очень труден, то дело может кончиться бросанием жребия. Вы заранее устанавливаете связь: “орел” - ответ B_1 , “решка” - ответ B_2 , а затем бросаете монету. Предположим, что выпадает “решка”, и вы делаете выбор B_2 (рис.2, б).

Бросание монеты есть X; это средство, с помощью которого вы овладеваете своим поведением, т.е. производите выбор. Конечно, выбор не обязательно осуществлять с помощью монеты.

Итак, в разобранных примерах мы видим одни и те же характерные черты особой структуры произвольных психических актов: человек сам вводит дополнительный стимул, который не имеет органической связи с ситуацией и потому представляет собой искусственное средство-знак; с помощью этого знака он овладевает поведением - запоминает, делает выбор и т.п.

Рассмотрим подробнее связь орудия и знака, практического и словесного (вербального) интеллекта. Ребенок определенного возраста отличается тем, что речь у него сливается с его действием как бы в одно целое. Ребенок не просто говорит о том, что он делает, но проговаривание и действие для него в этом случае являются единой сложной психической функцией, направленной на решение задачи. Более того, чем сложнее задача, тем больше в ней роль речи, сначала внешней, коммуникативной, потом эгоцентрической, и наконец, внутренней.

Благодаря слову ребенок более свободен в своих действиях, он может перебрать различные возможности, может вовлечь в действие нужные ему, но не лежащие под рукой предметы. Он планирует свои действия в речи, а затем этот план реализует. Это специфически человеческая особенность.

Но речь помогает ему осознать и самого себя, овладеть своим собственным поведением.

Как же происходит развитие орудийной деятельности у ребенка? Самое главное - ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, объединяет действие в одну структуру, привнося таким образом социальный элемент в свое действие. Его поведение социализируется. Собственная деятельность ребенка обретает свое значение в системе социального поведения и, будучи направлена на определенную цель, преломляется через призму социальных форм его мышления. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека.

Высшие психические функции приобретают новое качество. Они становятся по своей структуре произвольными.

Временное поле, создаваемое для действия с помощью речи, простирается не только назад, но и вперед. Знаки, речь позволяют представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их влияние на организацию поведения в настоящий момент. Это создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего (актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего), создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия.

Двигателем этого действия являются **мотивы**, или, по терминологии известного психолога Курта Левина, "**квазипотребности**". Благодаря возможности образовывать квазипотребности ребенок оказывается в состоянии расчленив операцию, превращая каждую ее отдельную часть в самостоятельную задачу, которую он и формулирует для себя с помощью речи.

Но ведь у ребенка есть не только практические задачи, которые он должен решать, но и внешние **символические формы деятельности**, такие, как речевое общение, чтение, письмо, счет и рисование. Мы склонны рассматривать их прежде всего как особые формы поведения, образующиеся в процессе социально-культурного развития ребенка и формирующие внешнюю линию развития символической деятельности, существующую наряду с внутренней линией, представленной культурным развитием таких формаций, как практический интеллект, восприятие, память.

Видно, к какому понятию приходит в этих рассуждениях Л.С.Выготский. Это понятие - деятельность. Деятельность целенаправленная. Деятельность, имеющая внутреннюю психологическую структуру. Деятельность, которая может быть практической, а может быть символической (по более поздней терминологии - теоретической).

Также Выготский анализирует проблему мотивов деятельности. "Деятельность человека структурно охватывается и упорядочивается целостными динамическими тенденциями, стремлениями и интересами", - пишет Выготский [6, с.187]. И вот что он считает особенно важным: объективный характер этих стремлений и интересов. Кто проявляет деятельность, говорит Гегель, по отношению к какой-либо вещи, тот не только интересуется вещью, но и побуждается ею. При наличии потребностей существуют определенные вещи или процессы вне нас, которые обладают побудительным характером. Окружающие нас предметы не являются для нас нейтральными.

Предметы окружающего мира как бы требуют от нас известных действий, вызывают на них, притягивают или отталкивают, приказывают, влекут или отклоняют, они играют активную, а не пассивную роль по отношению к самой потребности.

Сравните с уже известным еще одно высказывание Выготского, вызывающее в памяти идею, якобы принадлежащую только Леонтьеву: "Человеческая личность

представляет собой иерархию деятельностей, из которых далеко не все сопряжены с сознанием” [6, с.302]. Есть у него и понятие “ведущий тип деятельности” (применительно к игре в дошкольном возрасте).

Итак, перед нами концепция деятельности и четко выраженная идея того, что мышление и вся психика ребенка коренятся в его практической деятельности, в процессе практического овладения действительностью.

Внутренний механизм этого “практического овладения действительностью” состоит в том, что мысль отделяется от вещи, вернее, не мысль, а значение, значение вещи. Палочка становится лошадкой. Необходимо, чтобы была палочка, т.е. другая вещь, становящаяся опорой для этого отделения значения от вещи. Если раньше между вещью и значением вещи (смыслом) было одно отношение (вещь - главное, смысл - подчиненное), то теперь возникает другое (главным становится смысл). Кроме второй вещи, палочки, условием процесса является реальное действие с реальным предметом.

В игре ребенок оперирует вещами, как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь. Отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку и реальное действие с палочкой, как с лошадкой, есть необходимый переходный этап к оперированию значениями. Отсюда функциональное определение понятий, т.е. вещей, отсюда слово - часть вещи.

А затем второй парадокс: действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры - опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это происходит через движение в смысловом поле, не связанное с видимым полем, реальными вещами, но которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия.

Но игра - это своего рода негатив того, что происходит в обычной жизни. В реальной жизни у ребенка действие, конечно, господствует над смыслом. В том и смысл игры, что в ней ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение.

1.3. Генетические аспекты

В этой части рассматривается происхождение средств-знаков. Рассмотрим сначала культурно-историческое развитие человека, а потом онтогенез, развитие ребенка. Эти два процесса имеют принципиальное сходство.

Как известно, труд создал человека, общение в процессе труда породило речь. Первые слова обеспечивали организацию совместных действий. Это были слова-приказы, обращенные к другому и направляющие его действия: “сделай то”, “возьми это”, “пойди туда” и т.п.

Потом произошло принципиально важное событие: человек стал обращать слова-приказы на самого себя! Из внешнекомандной функции слова родилась его внутреннеорганизующая функция. Человек говорит себе “встань” - и встает; он говорит себе “я должен это сделать” - и делает.

Итак, возможность приказывать себе рождалась в процессе культурного развития человека из внешних отношений приказа-подчинения. Сначала функции приказывающего и исполнителя были разделены и весь процесс, по выражению Л.С.Выготского, был **интерпсихологическим**, т.е. межличностным. Затем эти же отношения превратились в отношения с самим собой, т.е. в **интрапсихологические**.

Превращение интерпсихологических отношений в интрапсихологические Выготский назвал процессом **интериоризации**.

В ходе него происходит превращение внешних средств-знаков (зарубки, коготь, жребий, громко произнесенное слово) во внутренние (образ, элемент внутренней речи и т.п.).

Идея интериоризации - второе рассмотренное нами фундаментальное положение теории Л.С.Выготского. Первое - опосредствованная структура высших психических функций и второе - интериоризация отношений управления и средств-знаков.

В онтогенезе наблюдается принципиально то же самое. В развитии поведения ребенка наблюдаются две линии. Одна - естественное "созревание". Другая - культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Вот студент: он способен запомнить больше и лучше, чем учащийся начальной школы. Но за счет чего? Может быть, за счет того, что развилась органическая основа процессов запоминания, а может быть, за счет качественного изменения - перехода на запоминание при помощи знаков. В действительности обе линии развития переплетены: старший ребенок запоминает и больше, и иначе.

Так вот, есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития. Этими средствами являются язык, письмо, система исчисления и др.

При этом культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка. Культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природу сообразно целям человека.

Изменяется способ действия, структура приема (например, приемы запоминания). При этом запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре. Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции.

Если в какой-нибудь области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения социального целого, к которому он принадлежит, имеет полный смысл, то это именно в сфере культурного развития ребенка.

И вот что выясняется: "Ребенок в овладении собой (своим поведением) идет в общем тем же путем, что и в овладении внешней природой, т.е. извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне - при помощи особой культурной техники знаков" [7, с.76].

Совсем не случайно принцип историзма Выготский излагает словами П.П.Блонского, рассматривая этот принцип как исходную точку всего метода: "Поведение может быть понято только как история поведения".

С целью экспериментальной проверки интериоризации была разработана на основе методики немецкого исследователя Н.Аха знаменитая "методика Выготского-Сахарова". Вот в чем она заключалась. Перед испытуемым ряд разных геометрических фигур: кубы, пирамиды, цилиндры и т.д. Все они к тому же разного размера и разного цвета. Испытуемому показывают одну из фигур: на ее обороте бессмысленное слово. "А теперь, - говорит экспериментатор, - отложите все другие фигуры, на которых, по вашему мнению, должно быть написано то же самое слово. Отложили? Проверим! (Перевернем фигуру). Решаем ту же задачу дальше. Опять открываем слово". После каждой новой попытки увеличивается количество перевернутых фигур и вместе с ними количество бессмысленных слов, т.е. знаков, их обозначающих. И испытуемый все время меняет свои гипотезы, все время думает.

Задача, поставленная Выготским перед Сахаровым, была ясной: изучить знак как средство обобщения. Понять, что меняется, когда он появляется, начинает

использоваться человеком в его деятельности.

Но в ходе эксперимента оказалось, что так объяснить его результаты нельзя. Пришлось ввести еще одно допущение: что знак - это не только средство, не только психологическое орудие. Он, оказывается, влияет на изменение процессов мышления и обобщения не одним лишь своим присутствием, а и своей сущностью. Иначе говоря, оказалось: мало "спросить" у испытуемого, как употребляется знак, надо "спрашивать" в первую очередь о том, какое у этого знака значение. Знак нужен не для того, чтобы человек действовал иначе, а чтобы сам он был другим, и тогда он будет действовать иначе. Раз человек мыслит, спросим: какой человек. При одних и тех же законах мышления процесс будет разный, в зависимости от того, в каком человеке он происходит.

Итак, главное - перенесение социального отношения в психологическое. В этом суть интериоризации, вращения!

Своеобразие подхода Выготского в том, что ранее всегда в основе анализа лежало утверждение, что отношение мысли к слову остается постоянным. У Выготского это не так. У него значение есть путь от мысли к слову. Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову и не равно мысли. Это внутренняя структура знаковой операции.

Однако не только у слова есть значение и есть своя смысловая логика. Различие обезьяны и человека Выготский видит, в частности, в том, что вещи для нее не имеют константного значения, палка не имеет значение орудия. Им вводится понятие предметного значения.

У Выготского есть очень интересное исследование одной из форм детской речи, которую впервые описал Ж.Пиаже. Пиаже назвал эту речь эгоцентрической. Наблюдается эта речь в возрасте 3-5 лет и к концу дошкольного возраста исчезает. Состоит она в том, что дети говорят вслух, как будто ни к кому не обращаясь.

Вот несколько детей находятся в одной комнате, они рисуют и разговаривают между собой. Ж.Пиаже протоколирует их речь. Затем он подсчитывает количество высказываний или вопросов, в которых дети прямо обращались к кому-нибудь и получали ответ, и количество предложений, высказанных "в воздух", т.е. оставшихся без ответа. Интересно то, что, не получив ответа, ребенок каждый раз чувствовал себя вполне спокойно. Количество вторых высказываний оказалось довольно большим, порядка одной трети. Исследование показало, что с возрастом процент таких высказываний сокращается, доходя к 6-7 годам до нуля [8].

Пиаже предположил, что эгоцентрическая речь - это специальная детская форма речи, которая постепенно отмирает. Однако Л.С.Выготский подошел к ней иначе. Он показал, что **эгоцентрическая речь** есть промежуточный этап между речью, обращенной к другому, и речью, обращенной к себе, - внутренней речью.

Внутренняя речь возникает из внешней. Сначала ребенок может говорить только вслух, потом у него возникает эгоцентрическая речь. А из нее, в свою очередь, рождается - по механизму интериоризации - речь внутренняя.

Вот пример из исследования, организованного Л.С.Выготским. Ребенок-дошкольник рисует один в комнате и время от времени озвучивает свою деятельность. "Где карандаш, - говорит он, - мне нужен синий карандаш" (но карандаша нет). "Ничего, - продолжает ребенок, - я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее". Рисует у трамвая колесо, карандаш ломается, когда нарисована только половина колеса. "Оно сломано" - говорит он, меняя на ходу сюжет рисунка [1, т.2, с.48-49].

По наблюдениям Л.С.Выготского, подобное "озвучивание" процесса собственной работы возникает у ребенка особенно часто при затруднениях, т.е. в моменты, когда повышаются требования к организации его собственных действий.

Эти и другие факты служат доказательством того, что речь - главное средство саморегуляции. Эгоцентрическая речь отражает уже продвинутую стадию интериоризации этого средства.

Интересно, что Пиаже впервые познакомился с этими исследованиями по английскому переводу книги "Мышление и речь", опубликованному в 1962 г. И считал необходимым, чтобы к этому переводу была приложена брошюра, содержащая его, Пиаже, комментарии к критическим замечаниям Выготского. Смысл этих комментариев в том, что Пиаже теперь полностью согласен с главным выводом Льва Семеновича, но не думает, что эгоцентрическая речь настолько же социализирована, как коммуникативная, и отличается от нее только по функциям. Если учесть, впрочем, что Выготский прямо и не утверждал этого, то вопрос можно считать исчерпанным.

Разберем несколько более подробно и на другом примере идею Л.С.Выготского о превращении в ходе онтогенеза внешних средств во внутренние. Сделаем это на материале его исследования произвольного внимания.

О произвольном внимании речь идет в том случае, когда человек направляет и удерживает свое внимание на предмете деятельности. В наиболее чистой форме этот вид внимания возникает в условиях, когда сам предмет непривлекателен, т.е. "не бросается" в глаза (в противном случае включаются также механизмы непроизвольного внимания).

Л.С.Выготский проводил опыты с детьми 3-4 лет. Они проходили в форме следующей игры. Перед ребенком ставились две одинаковые чашки с крышками; на крышках были наклеены небольшие прямоугольники, которые различались оттенками серого цвета: один был светло-серый, другой - темно-серый. Как сами прямоугольники, так и различия в их оттенках были не слишком заметны, т.е. они не обращали на себя особого внимания детей. Загородив чашки, экспериментатор помещал в одну из них орех, закрывал чашки крышками и затем предлагал ребенку отгадать, в какой чашке находится орех. При этом соблюдалось следующее правило: орех всегда находился в чашке с темно-серым прямоугольником.

Описанная ситуация напоминала условия выработки условно-дифференцированной реакции: темно-серый прямоугольник - положительный сигнал, светло-серый - отрицательный. Только положительный сигнальный признак здесь был слабым. Это было сделано специально: ведь если бы на месте темно-серого прямоугольника был, скажем, ярко-красный, то он привлекал бы к себе непроизвольное внимание ребенка, т.е. естественную, "низшую" функцию, общую для человека и животных. А Выготский поставил цель изучить формирование именно произвольного, т.е. специфически человеческого, внимания.

Итак, расчет экспериментатора был направлен на то, чтобы средствами "натуральных" функций ребенок задачу решить не смог. Так и получалось.

Игра шла следующим образом: отгадал - орешек твой, ошибся - отдавай один из своих орешков назад. Вот проводится десять, двадцать, тридцать проб, игра идет с переменным успехом: ребенок то отгадывает и выигрывает, то проигрывает, однако "условной связи" не вырабатывается, хотя ребенок очень заинтересован игрой. Когда остается последний орешек, он его не отдает, плачет. Это означает, что у него возникла сильная мотивация, и не находит он решения не потому, что пассивен или ему неинтересно, а потому, что не может выделить "сигнальный признак" местонахождения орешка.

После того как ребенок терпит серию неудач, экспериментатор производит решающее действие: он кладет на глазах у ребенка орех в чашку, закрывает ее крышкой и пальцем указывает на темно-серый прямоугольник. Потом игра продолжается.

Уже в следующей пробе ребенок выбирает чашку с темно-серым

прямоугольником. Очень скоро он говорит: “Теперь я знаю, как играть: орешек там, где темное пятно”. С данного момента он начинает постоянно выигрывать.

Что же здесь произошло? Взрослый указательным жестом направил внимание ребенка на нужный предмет. Он “организовал” его внимание, и затем ребенок сам стал направлять свое внимание на решающий признак. Взрослый привлек внимание ребенка с помощью средства - указательного жеста, а потом этот жест трансформировался в правило, которое ребенок сформулировал для себя примерно следующими словами: “Надо смотреть на пятнышки и выбирать то, которое темное”.

Таким образом, произошли два важнейших события: рождение средства-знака в процессе общения и превращение его из внешней формы во внутреннюю, т.е. его интериоризация. В результате стал возможен акт произвольного внимания.

Описанный эксперимент - простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в воспитании ребенка.

Итак, высшие психические функции основаны на использовании внутренних, преимущественно вербальных, средств, которые первоначально отрабатываются в общении.

* * *

Резюмируем основные положения теории развития высших психических функций Л.С.Выготского.

Принципиальное отличие человека от животных состоит в том, что он овладел природой с помощью орудий. Это наложило отпечаток на его психику: он научился овладевать собственными психическими функциями. Для этого он также использует орудия, но орудия особые, психологические. В качестве таких орудий выступают знаки, или знаковые средства. Они имеют культурное происхождение. Наиболее типичной и универсальной системой знаков является речь.

Первоначально - в фило- и онтогенезе - психологические орудия выступают во внешней, материальной форме и используются в общении как средства воздействия на другого человека. Со временем человек начинает обращать их на себя, на свою собственную психику. Интериндивидуальные отношения превращаются в интраиндивидуальные акты самоуправления. При этом психологические орудия из внешней формы переходят во внутреннюю, т.е. становятся умственными средствами.

Таким образом, высшие психические функции человека отличаются от низших, или естественных, психических функций животных по своим свойствам, строению, происхождению: они произвольны, опосредованы, социальные.

Эти общие положения концепции Льва Семеновича Выготского получили в работах его многочисленных учеников (А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, Л.И.Божович, А.Р.Лурия, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина и др.) конкретную психологическую разработку.

А.Н.Леонтьеву принадлежит гипотеза о происхождении сознания.

Согласно его определению **сознательное отражение** - это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются ее “объективные устойчивые свойства”, “вне зависимости от отношений к ней субъекта”.

В этом определении подчеркивается “объективность”, т.е. **биологическая беспристрастность**, сознательного отражения.

Для животного предмет отражается как имеющий прямое отношение к тому или иному биологическому мотиву. У человека же, по мысли А.Н.Леонтьева, с появлением сознания мир начинает отражаться как таковой, независимо от биологических целей, и в этом смысле “объективно”.

В соответствии с общим положением, согласно которому всякое изменение психического отражения происходит вслед за изменением практической

деятельности, толчком к возникновению сознания послужило появление новой формы деятельности - коллективного труда.

Давайте вслед за А.Н.Леонтьевым проследим, как коллективный труд сделал возможным и одновременно необходимым возникновение сознания.

Всякий совместный труд предполагает разделение труда. Это значит, что разные члены коллектива начинают выполнять разные операции, причем разные в одном очень существенном отношении: одни операции сразу приводят к биологически полезному результату, другие же такого результата не дают, а выступают лишь как условие его достижения. Рассматриваемые сами по себе, такие операции представляются биологически бессмысленными.

Например, преследование и умерщвление дичи охотником прямо отвечает биологическому мотиву - получению пищи. В отличие от этого действия загонщика, который отгоняет дичь от себя, не только не имеют самостоятельного смысла, но и, казалось бы, прямо противоположны тому, что следовало бы делать. Тем не менее они имеют реальный смысл в контексте коллективной деятельности - совместной охоты. То же самое можно сказать о действиях по изготовлению орудий и др.

Итак, в условиях коллективного труда впервые появляются такие операции, которые не направлены прямо на предмет потребности - биологический мотив, а имеют в виду лишь промежуточный результат.

В рамках же индивидуальной деятельности этот результат становится самостоятельной целью. Таким образом, для субъекта цель деятельности отделяется от ее мотива, соответственно в деятельности выделяется ее новая единица - действие.

В плане психического отражения это сопровождается переживанием смысла действия. Ведь чтобы человек побуждался совершить действие, которое приводит лишь к промежуточному результату, он должен понять связь этого результата с мотивом, т.е. "открыть" для себя его смысл. Смысл, по определению А.Н.Леонтьева, и есть отражение отношения цели действия к мотиву.

Для успешного выполнения действия необходимо развитие "беспристрастного" типа познания действительности. Ведь действия начинают направляться на все более и более широкий круг предметов и познание "объективных устойчивых свойств" этих предметов оказывается жизненной необходимостью. Вот здесь и проявляется роль второго фактора развития сознания - речи и языка.

Скорее всего первые элементы человеческой речи появились в ходе выполнения совместных трудовых действий.

Со временем функции речи расширились. Она стала использоваться как средство фиксации результатов познания.

Если учесть, что усложнение форм труда, вовлечение в сферу труда все более широкого круга предметов и орудий требовало постоянного расширения познаваемых, или осознаваемых, содержаний, то станет ясным, что процессы развития труда и языка шли параллельно, тесно переплетаясь друг с другом.

Уникальная особенность человеческого языка - его способность аккумулировать знания, добытые поколениями людей. Благодаря ей язык стал носителем общественного сознания. Важно вникнуть в этимологию слова "сознание". Со-знание - это совместное знание. Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение языком приобщается к "совместному знанию", и только благодаря этому формируется его индивидуальное сознание.

Таким образом, смыслы и языковые значения оказываются основными образующими человеческого сознания.

Наконец, применение культурно-исторического подхода позволило развить представления о качественной специфике человеческого онтогенеза в целом (в отличие от индивидуального развития животных). Теоретическое обобщение

этого вопроса было сделано А.Н.Леонтьевым в публикациях конца 50-х - начала 60-х гг.

Хорошим эпиграфом к указанному вопросу могут служить слова Л.С.Выготского о том, что разработанный им метод "... изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого, видя в этом существенное отличие истории человеческого детеныша". И далее: "Воспитывание же может быть определено как искусственное развитие ребенка" [1, т.1, с.107].

Если посмотреть в целом на ситуации индивидуального развития детеныша животного и ребенка, то можно увидеть их существенные различия по целому ряду параметров.

Будущее поведение животного в своих главных чертах генетически запрограммировано. Индивидуальное научение (облигатное и факультативное) обеспечивает лишь адаптацию генетических программ к конкретным условиям обитания. В отличие от этого, человеческое поведение генетически не предопределено. Так, выросший вне социальной среды ребенок не только не научается говорить, но даже не осваивает прямохождение. Ребенок в момент рождения, по меткому выражению А.Пьерона, не человек, а только "кандидат в человека" [9, с.187].

Это связано с одним важнейшим обстоятельством: видовой опыт человека зафиксирован во внешней, "экзотерической" (по выражению К.Маркса) форме - во всей совокупности предметов материальной и духовной культуры. И каждый человек может стать представителем своего вида - вида *homo sapiens*, только если он усвоит (в определенном объеме) и воспроизведет в себе этот опыт.

Таким образом, **усвоение**, или **присвоение**, общественно-исторического опыта есть специфически человеческий путь онтогенеза, полностью отсутствующий у животного. Отсюда обучение и воспитание - это общественно выработанные способы передачи человеческого опыта, способы, которые обеспечивают "искусственное развитие ребенка".

Разберем все сказанное с помощью схем на рис.3. Слева (а) изобразим индивида животного, справа - человеческого индивида (б). В верхней части каждой схемы (1) обозначим наследственные предпосылки поведения. В нижней части - индивидуальный опыт, приобретенный в результате онтогенетического развития (2).

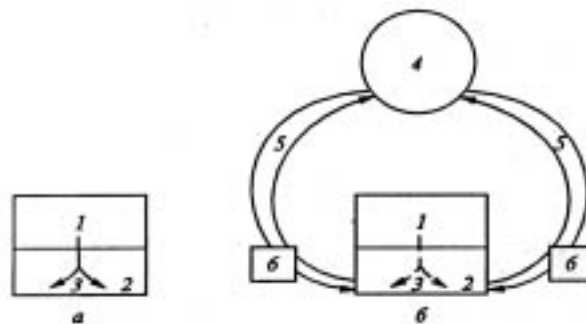


Рис.3. Видовой опыт и его воспроизведение в индивидуальном развитии животного и человека: а - ситуация развития животного, б - ситуация развития человека

Обозначения: 1 - генетические предпосылки развития психики (поведения) индивида; 2 - результаты онтогенетического развития индивида; 3 - процесс реализации генетических предпосылок; 4 - видовой (культурно-исторический) опыт человечества - "экзотерическая" форма; 5 - процесс присвоения видového опыта человечества ребенком; 6 - взрослый, опосредствующий процесс онтогенетического развития ребенка

В случае животного к п.1 следует отнести безусловно-рефлекторные механизмы, инстинкты. В ходе индивидуального развития они созревают, формируются, приспосабливаются к изменчивым элементам внешней среды. В целом это процесс “развертывания” наследственного опыта (А.Н.Леонтьев). На схеме он изображен стрелками 3.

В случае человека наследственные органические предпосылки (1) имеют следующие отличительные особенности. Во-первых, они жестко не детерминируют будущее поведение: многие инстинкты у человека в результате общественной истории оказались расшатаны и стерты. По замечанию одного французского ученого, человечество освободилось от “деспотизма наследственности” [9, с.400]. Во-вторых, в генетических структурах мозга не смог зафиксироваться относительно молодой собственно человеческий видовой опыт, т.е. достижения его культурной истории. В-третьих, мозг человека отличается чрезвычайной пластичностью, особой способностью к прижизненному формированию функциональных систем.

Все перечисленное в целом составляет условие для безграничного развития специфически человеческих способностей и функций. Но это лишь условия - потенциальная, биологически обеспеченная возможность (пунктирные стрелки 3).

Чтобы такая возможность реализовалась, необходимо усвоение общественно-исторического опыта, представленного во внешней форме. По своей функции блок 4 эквивалентен блоку 1 у животных, так как обозначает собой всю совокупность видового опыта человечества. Однако по способу фиксации и способу передачи он принципиально отличен. Фиксация опыта - это процесс “опредмечивания” человеческих деятельностей, а передача его - процесс “распредмечивания” опыта при усвоении индивидом. Процесс усвоения человеческого видового опыта (стрелки 5) происходит в индивидуальной жизни ребенка, в его практической деятельности, которая обязательно опосредована взрослым (6). Двоякая направленность стрелок 5 отражает одновременно активность ребенка по отношению к осваиваемому миру и воспитательную активность общества (взрослого), направленную на ребенка. (Все элементы схемы начиная с п.4 отсутствуют в случае животного).

Дальнейший путь формирования конкретных психологических функций и способностей человека уже известен по концепции Л.С.Выготского. Вспомним его краткую обобщающую формулировку: “...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая” [1, т.3, с.145].

Итак, не развертывание естественно заложенного, а присвоение искусственного, культурно созданного опыта, - вот генеральный путь онтогенеза человека. Этот путь и определяет социальную природу его психики.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.1, 3. М., 1984.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. Москва-Воронеж, 1996.
3. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопр. психологии. 1996. N 6.
4. Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. М., 1990.
5. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л., 1935.
6. Выготский Л.С. Педагогика подростка. М.-Л., 1931.

7. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология. М., 1986.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

2. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА, ЕЕ СТРОЕНИЕ И ВИДЫ

2.1. Основные понятия и принципы психологической теории деятельности

Одним из фундаментальнейших вкладов отечественной психологии в мировую науку является разработка теории деятельности. Эта теория существует и развивается уже на протяжении более 50 лет. В “первый эшелон” ее создателей входят такие выдающиеся психологи, как Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.В.Запорожец, П.Д.Гальперин и многие другие.

Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х - начале 30-х гг. К этому времени уже пришла в упадок психология сознания и находились в расцвете новые зарубежные теории - бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, советские психологи могли уже учесть позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий.

Но главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение философию диалектического материализма и прежде всего ее главный для психологии тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конкретно-психологическую разработку.

Прежде всего охарактеризуем строение, или **макроструктуру, деятельности**. Представления о строении деятельности, хотя и не исчерпывают полностью теорию деятельности, но составляют ее основу.

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких “слоев”, или уровней. Назовем эти уровни, двигаясь сверху вниз. Это, во-первых, уровень особых деятельностей (или особых видов деятельности); затем уровень действий; следующий - уровень операций; наконец, самый низкий - уровень психофизиологических функций.

Действие - это основная единица анализа деятельности. По определению **действие** - это процесс, направленный на реализацию цели.

Таким образом, в определение действия входит еще одно понятие, которое необходимо определить, - **цель**. Это образ желаемого результата, т.е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Стоит сразу заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результата: последний удерживается в сознании все то время, пока осуществляется действие, поэтому говорить о “сознательной цели” не имеет особого смысла: цель всегда сознательна.

Характеризуя понятие “действие”, можно выделить следующие четыре момента.

Первый момент: действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания (о чем говорилось выше) в виде постановки и удержания цели. Но данный акт сознания не замкнут в самом себе, как это фактически утверждала психология сознания, а “раскрывается” в действии.

Второй момент: действие - это одновременно и акт поведения. Следовательно, теория деятельности сохраняет также достижения бихевиоризма, делая объектом изучения внешнюю активность животных и человека. Однако в отличие от бихевиоризма она рассматривает внешние движения в неразрывном

единстве с сознанием. Ведь движение без цели - это скорее несостоявшееся поведение, чем его подлинная сущность.

Итак, первые два пункта, по которым теория деятельности отличается от предшествующих концепций, состоят в признании неразрывного единства сознания и поведения. Это единство заключено уже в главной единице анализа - действии.

Третий, очень важный, момент: через понятие "действие" теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Принцип активности и принцип реактивности различаются по тому, где согласно каждому из них должна быть помещена исходная точка анализа деятельности: во внешней среде или внутри организма (субъект).

Для человека слишком типичны действия, которые подчиняются не логике внешних воздействий, а логике его внутренней цели. Это не столько реакции на внешние стимулы, сколько акции, направленные на достижение цели с учетом внешних условий.

Итак, через понятие действия, предполагающее активное начало в субъекте (в форме цели), психологическая теория деятельности утверждает принцип активности.

И, наконец, четвертое: понятие действия "выводит" деятельность человека в предметный и социальный мир. Дело в том, что "представляемый результат" (цель) действия может быть любым, а не только и даже не столько биологическим, как, например, получение пищи, избегание опасности и т.д. Это может быть производство какого-то материального продукта, установление социального контакта, получение знаний и др.

Таким образом, понятие действия дает возможность подойти с научным анализом к человеческой жизни именно со стороны ее человеческой специфики. Такой возможности никак не могло предоставить понятие реакции, особенно врожденной реакции, из которого исходил Дж. Уотсон. Человек через призму системы Уотсона выступал преимущественно как биологическое существо.

Итак, основные исходные положения или **принципы теории деятельности**, новые по сравнению с предшествующими концепциями:

1. Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно быть выведено в деятельность субъекта ("размыкание" круга сознания).

2. Поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека. При рассмотрении поведения сознание должно быть не только сохранено, но и определено в своей фундаментальной функции (принцип единства сознания и поведения).

3. Деятельность - это активный, целенаправленный процесс (принцип активности).

4. Действия человека предметны; они реализуют социальные - производственные и культурные - цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

Вернемся к связке цель - действие (Ц-Д). Цель задает действие, действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать и действие.

Что можно отметить, анализируя цели человека? Прежде всего их чрезвычайное разнообразие, а главное, разномасштабность.

Есть крупные цели, которые членятся на более мелкие, частные цели, те, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т.д. Соответственно всякое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные "этажи" иерархической системы действий. Это можно продемонстрировать на любом примере.

Говоря о сложных составных действиях, следует отметить, что конкретный набор и последовательность частных действий диктуются логикой социальной и

Предположим, в ходе дискуссии у вас возникла одна мысль, и вы ее высказали, заботясь в основном о ее содержании, а не о способе выражения. Вы совершили действие, которое было обеспечено многими операциями - умственными, речевыми, артикуляционными и т.п. Все вместе они реализовали действие - высказывание мысли.

Но предположим, что вы не смогли для выражения мысли сразу подобрать нужного слова. Тогда вы направляете усилия на поиск его и наконец находите. То, что раньше происходило на уровне операций (подбор слов), стало действием: граница сдвинулась вниз. Но снова предположим, что, произнося слово, вы сделали оговорку; тогда вы повторяете это слово, следя за правильным его произношением. Действием стал еще более мелкий акт - собственно артикуляция слова, который, как правило, лежит в глубинных слоях операций. Иными словами, граница, отделяющая действия от операций, спустилась еще ниже.

Чтобы узнать, где в каждом конкретном случае, в каждый данный момент проходит граница, отделяющая действие от операций, нужно установить, какими единицами работает сейчас человек. Последнее же существенно не только в теоретическом, но и в практическом отношении, так как дает возможность узнать, насколько человек продвинулся в обучении, насколько и чем "загружено" его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения (при которых происходит дробление действий).

Несмотря на чрезвычайную важность поставленного вопроса, психология не нашла пока на него ответа, и он является одной из проблем текущих экспериментальных исследований. Почему экспериментальных исследований? Потому что умозрительно на него невозможно ответить.

В самом деле, здесь невозможно воспользоваться теоретическими признаками, которые заключены в определениях действий и операций. Например, определение операции как способа выполнения действия в данном случае не "работает", потому что обратное утверждение неверно: не всякий способ есть операция. Так, частные действия вполне могут рассматриваться как способы выполнения более крупного действия, в состав которого они входят, но при этом они не перестают быть действиями.

Итак, ни статус "способа", ни соотносительность с условиями, ни величина или масштаб акта не позволяют, безусловно, определить его деятельностный ранг, т.е. ответить на вопрос, является ли он действием или операцией.

Наиболее точный психологический признак, различающий действия и операции, - осознаваемость / неосознаваемость в принципе может быть использован, однако, далеко не всегда. Он перестает работать как раз в пограничной зоне, вблизи границы, которая разделяет слой действий и операций. Чем дальше от этой границы, тем достовернее данные самонаблюдения: относительно представленности (или непредставленности) в сознании очень крупных или очень мелких актов субъект обычно не сомневается. Но в пограничной зоне становится существенной ситуативная динамика деятельностного процесса. И здесь уже сама попытка определить осознаваемость какого-либо акта может привести к его осознанию, т.е. нарушить естественную структуру деятельности.

Единственный путь, который сейчас видится, - это использование объективных индикаторов, т.е. поведенческих и физиологических признаков, деятельного уровня текущего процесса. Попытки такого рода уже существуют.

Самый низкий уровень в структуре деятельности - психофизиологические функции. Говоря о том, что субъект осуществляет деятельность, нельзя забывать, что этот субъект представляет собой одновременно и организм с высокоорганизованной нервной системой, развитыми органами чувств, сложным опорно-двигательным аппаратом и т.п. По существу, психология никогда об этом не забывала, но ей не удавалось органически включить работу мозговых

механизмов в психическую деятельность. Эта работа рассматривалась, например, В.Вундтом параллельно с анализом процессов сознания.

Под психофизиологическими функциями в теории деятельности понимаются физиологические обеспечения психических процессов. К ним относится ряд способностей нашего организма, таких, как способность к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная способность и др. Соответственно говорят о сенсорной, мнемической, моторной функциях. К этому уровню относятся также врожденные механизмы, закрепленные в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни.

Понятно, что граница между операциями-автоматизмами и психофизиологическими функциями достаточно условна, и здесь повторяется та же трудность четкого разделения соседних уровней, которая нам встретилась при обсуждении отношения операций и действий. Однако несмотря на это психофизиологические функции выделяются в самостоятельный уровень по причине их “организмического” характера. Они достаются субъекту деятельности, так сказать, от природы; он ничего не должен “делать”, чтобы их иметь, он находит их в себе готовыми к использованию.

Психофизиологические функции составляют одновременно и необходимые предпосылки, и средства деятельности.

Возьмем для примера память. Когда человек ставит перед собой цель что-то запомнить, то он часто использует специальные приемы, или действия, которые называют мнемическими. Иногда это логический анализ материала, иногда ассоциирование с чем-то хорошо знакомым, иногда - просто повторение. Но ни одно из этих действий не привело бы к желаемому результату, если бы субъект не обладал мнемической функцией.

Итак, можно сказать, что психофизиологические функции составляют органический фундамент процессов деятельности. Без опоры на них невозможны были бы не только выполнение действий и операций, но и постановка самих задач.

2.2. Мотивационно-личностные аспекты деятельности

Рассмотрение цели деятельности как данности не соответствует реальности. Каждая цель человеческой деятельности имеет свою историю становления и достижения. Это происходит благодаря наличию в структуре деятельности потребностей и мотивов.

Потребность - это исходная форма активности живых организмов. Анализ потребностей лучше всего начинать с их органических форм.

В живом организме периодически возникают определенные состояния напряженности; они связаны с объективной нехваткой веществ (предметов), которые необходимы для продолжения нормальной жизнедеятельности организма.

Вот эти состояния объективной нужды организма в чем-то, что лежит вне его, составляют необходимое условие его нормального функционирования и называются потребностями. Таковы потребности в пище, воде, кислороде и т.п.

Когда речь заходит о потребностях, с которыми рождается человек (и не только человек, но и высшие животные), то к этому списку элементарных биологических потребностей нужно добавить по крайней мере еще две.

Это, во-первых, потребность в контактах с себе подобными, и в первую очередь со взрослыми индивидами. У ребенка она обнаруживается очень рано. Голос матери, ее лицо, ее прикосновения - первые раздражители, на которые появляется положительная реакция ребенка. Это так называемый “комплекс оживления”, который можно наблюдать в возрасте 1,5-2 месяцев.

Потребность в социальных контактах, или в общении, остается одной из ведущих у человека. Только с течением жизни она меняет свои формы.

В первые месяцы и годы жизни это потребность в матери и близких, которые ухаживают за ребенком. Позже эта потребность направляется на более широкий круг взрослых, в том числе учителей.

Со временем эта картина меняется, поскольку потребность, о которой идет речь, преобразуется в стремление завоевать уважение в коллективе сверстников. Появляется потребность в друге, которому можно довериться, в любимом человеке, в духовном руководителе. Еще позже возникает стремление найти место в жизни, получить общественное признание и т.д.

Вторая потребность, с которой рождается человек и которая не относится к органическому, это потребность во внешних впечатлениях, или, в широком смысле, познавательная потребность.

Исследования показали, что уже в первые часы жизни дети реагируют на зрительные, звуковые, слуховые воздействия и не только реагируют, но как бы исследуют их. В частности, более оживленные реакции у них появляются на новые раздражители.

Регистрация движения глаз новорожденных показала, что они иначе смотрят на гомогенное поле, чем на фигуру. На однородном поле фиксации глаз распределяются более или менее равномерно; если же предъявляется какая-то геометрическая фигура, то глазные фиксации концентрируются вокруг ее сторон и углов.

Уже в двухмесячном возрасте ребенок ищет и активно добывает информацию из внешнего мира. Такая активность и есть проявление познавательной потребности.

Познавательная потребность, конечно, тоже развивается вместе с ростом ребенка. Очень скоро в дополнение к перцептивным исследованиям и практическим манипуляциям (с помощью которых ребенок тоже познает свойства предметов) появляются интеллектуальные формы познания. Они выражаются в классических детских вопросах: "Это что?", "А почему?", "Зачем?", которыми дошкольник буквально засыпает взрослых. Затем появляется интерес к чтению, учебе, исследованию. По словам И.П.Павлова, наука есть не что иное, как неизмеримо разросшийся и усложнившийся ориентировочный рефлекс.

В отношении обеих рассмотренных потребностей следует отметить два важных момента. Во-первых, потребность в контактах и познавательная потребность на первых порах тесно переплетены друг с другом. Ведь близкий взрослый не только удовлетворяет потребность ребенка в контактах; он - первый и главный источник разнообразных впечатлений, которые получает ребенок. Сам ребенок лишен возможности вносить разнообразие во внешнюю среду (если только его соска не связана с телевизором): в первые месяцы он лежит спеленутый в своей кроватке и ограничен маленьким кусочком пространства вокруг нее. Так что активные действия родителя, его разговоры, манипуляции "питают" его познавательную потребность. Да и на последующих ступенях развития "обобщенный взрослый" остается главным проводником знаний к ребенку.

Во-вторых, обе обсуждаемые потребности составляют необходимые условия формирования человека на всех ступенях его развития. Они необходимы ему так же, как и органические потребности. Но если эти последние только обеспечивают его существование как биологического существа, то контакт с людьми и познание мира оказываются необходимыми для становления его как человеческого существа (но об этом более подробно позже).

Обратимся к связи потребностей с деятельностью. Здесь сразу же необходимо выделить два этапа в жизни каждой потребности. Первый этап - период до первой встречи с предметом, который удовлетворяет потребность; второй этап - после этой встречи.

На первом этапе потребность, как правило, не представлена субъекту, не “расшифрована” для него. Он может испытывать состояние какого-то напряжения, неудовлетворенности, но не знать, чем это состояние вызвано. Со стороны же поведения потребностное состояние в этот период выражается в беспокойстве, поиске, переборе различных предметов.

В ходе поисковой деятельности обычно происходит встреча потребности с ее предметом, которой и завершается первый этап в “жизни” потребности. Эта встреча часто протекает очень драматично.

Процесс “узнавания” потребностью своего предмета получил название **опредмечивания потребности**.

В элементарных своих формах он известен как механизм импринтинга (т.е. запечатления). Пример импринтинга - пробуждение реакции следования у новорожденного гусенка при виде любого движущегося мимо него предмета, в том числе неживого: он начинает идти за ним, как за матерью (опыты К.Лоренца).

В процессе опредмечивания обнаруживаются две важные черты потребности. Первая заключается в первоначально очень широком спектре предметов, способных удовлетворить данную потребность. Вторая черта - в быстрой фиксации потребности на первом удовлетворившем ее предмете.

Итак, в момент встречи потребности с предметом происходит опредмечивание потребности. Это очень важное событие. Оно важно тем, что в акте опредмечивания рождается мотив. Мотив и определяется как предмет потребности.

Если посмотреть на то же событие со стороны потребности, то можно сказать, что через опредмечивание потребность получает свою конкретизацию. В связи с этим мотив определяется еще иначе - как опредмеченная потребность.

Важно осознать, что самим актом опредмечивания потребность меняется, преобразуется. Она становится уже другой, определенной, потребностью, потребностью именно в данном предмете.

Подчеркивание этого факта дает возможность правильно подойти к вопросу о характере биологических потребностей человека. Существует мнение, что у человека биологические потребности те же, что и у животных; на них лишь “наслаиваются” специфические человеческие, социальные и духовные (высшие) потребности.

Оспаривая это мнение, А.Н.Леонтьев приводит следующие слова К.Маркса: “Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов” [1, с.194]. Таким образом, предмет и способы удовлетворения потребности формируют саму эту потребность: другой предмет и даже другой способ удовлетворения означают другую потребность. Поэтому так важно обучать детей культурным (принятым в данной культуре) способам удовлетворения потребностей, прежде всего витальных потребностей: еда, туалет и т.д.

Вслед за опредмечиванием потребности и появлением мотива резко меняется тип поведения. Если до этого момента, как мы уже говорили, поведение было ненаправленным, поисковым, то теперь оно приобретает “вектор”, или направленность. Оно направлено на предмет или от него - если мотив отрицательно валентен.

Именно множество, или “гнездо”, действий, которые собираются вокруг одного предмета, - типичный признак мотива. Ведь согласно еще одному определению, мотив - это то, ради чего совершается действие. И вот эта совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется деятельностью, а конкретнее, особенной деятельностью или особенным видом деятельности.

Особенные виды деятельности хорошо известны. В качестве примеров

обычно приводят игровую, учебную, трудовую деятельности. За этими формами активности даже в обыденной речи закрепилось слово “деятельность”.

Однако то же понятие можно применить к массе других активностей человека, например, заботе о воспитании ребенка, увлечению спортом или решению крупной научной проблемы.

Уровень деятельностей четко отделяется от уровня действий. Дело в том, что один и тот же мотив может удовлетворяться, вообще говоря, набором разных действий. С другой стороны, одно и то же действие может побуждаться разными мотивами.

За одними и теми же действиями у разных людей могут стоять разные мотивы. Если же мы возьмем одного конкретного субъекта, то обычно его действия побуждаются сразу несколькими мотивами. Полимотивированность человеческих действий - типичное явление. Например, студент может хорошо учиться ради высокого качества результата, но попутно удовлетворять и другие свои мотивы - социального признания, обеспечения хорошего будущего и т.п.

По своей роли, или функции, не все мотивы, “сходящиеся” на одну деятельность, равнозначны. Как правило, один из них главный, другие - второстепенные. Главный мотив называется ведущим мотивом, второстепенные - мотивами-стимулами: они не столько “запускают”, сколько дополнительно стимулируют данную деятельность.

Рассмотрим проблему соотношения мотивов и сознания. Мотивы порождают действия, т.е. приводят к образованию целей, а цели, как известно, всегда осознаются. Сами же мотивы осознаются далеко не всегда. В результате все мотивы можно разбить на два больших класса: к первому относятся осознаваемые мотивы, ко второму - неосознаваемые.

Примерами мотивов первого класса могут служить большие жизненные цели, которые направляют деятельность человека в течение длительных периодов его жизни. Это мотивы-цели. Существование таких мотивов характерно для зрелых личностей.

И.П.Павлов в предисловии к своему труду “Лекции о работе коры больших полушарий” написал, что это плод его “неотступного двадцатилетнего думания”. Изучение законов высшей нервной деятельности было ведущим мотивом его жизни на протяжении нескольких десятков лет. Конечно, это был осознанный мотив, мотив-цель.

К другому классу относятся неосознаваемые мотивы. Этот класс значительно больше, и до определенного возраста в нем оказываются практически все мотивы.

Работа по осознанию собственных мотивов очень важна, но и одновременно очень трудна. Она требует не только большого интеллектуального и жизненного опыта, но и большого мужества. По сути, это специальная деятельность, которая имеет свой мотив - мотив самопознания и нравственного самоусовершенствования.

Если мотивы не осознаются, значит, они проявляются в сознании в особой форме. Таких форм по крайней мере две. Это эмоции и личностные смыслы.

Эмоции возникают лишь по поводу таких событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, следовательно, это “что-то” затрагивает его мотивы.

В теории деятельности **эмоции** определяются как отражение отношения результата деятельности к ее мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают, обобщенно говоря, положительные эмоции, если неуспешно - отрицательные эмоции.

Эмоции - очень важный показатель и, следовательно, ключ к разгадке человеческих мотивов (если последние не осознаются). Нужно только подметить, по какому поводу возникло переживание и какого оно было свойства.

Другая форма проявления мотивов в сознании - **личностный смысл** -

представляет собой переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. Здесь важно подчеркнуть, что в смыслообразующей функции выступает лишь ведущий мотив. Второстепенные мотивы, мотивы-стимулы, которые играют роль дополнительных побудителей, порождают только эмоции, но не смыслы.

Феномен личностного смысла хорошо обнаруживается на “переходных процессах”, когда до того нейтральный объект неожиданно начинает переживаться как субъективно важный. Например, скучные географические сведения становятся важными и значимыми, если мы планируем поход и выбираем для него маршрут.

Таким образом, чем интенсивнее мотив, тем больший круг предметов вовлекается в поле его действия, т.е. приобретает личностный смысл. Крайне сильный ведущий мотив способен “осветить” всю жизнь человека. Напротив, утрата такого мотива часто приводит к тяжелому переживанию потери смысла жизни.

Мотивы человека образуют иерархическую систему. Если сравнить мотивационную сферу человека со зданием, то “здание” это у разных людей будет иметь очень разную форму.

В одних случаях оно будет подобно пирамиде с одной вершиной - одним ведущим мотивом, в других случаях вершин (т.е. смыслообразующих мотивов) может быть несколько. Все здание может покоиться на небольшом основании - узкоэгоистическом мотиве - или опираться на широкий фундамент общественно значимых мотивов, которые включают в круг жизнедеятельности человека судьбы многих людей и событий. Здание это может быть высоким и низким, в зависимости от силы ведущего мотива и т.д.

Мотивационной сферой человека определяется масштаб и характер его личности.

Обычно иерархические отношения мотивов не осознаются в полной мере. Они проявляются в ситуациях конфликта мотивов. Не так уж редко жизнь сталкивает разные мотивы, требуя от человека сделать выбор в пользу одного из них: посмотреть видеолекцию или выпить пива, посидеть с любимым человеком или заняться делами. Выбор одного из мотивов говорит о его месте в иерархии мотивов.

Остановимся на проблеме развития мотивов. При анализе деятельности единственный путь движения - тот, который был проделан сегодня: от потребности к мотиву, затем к цели и действию (П-М-Ц-Д). В реальной же деятельности постоянно происходит обратный процесс: в ходе деятельности формируются новые мотивы и потребности (Д-М-П). Иначе и не может быть; например, ребенок рождается с ограниченным кругом потребностей, к тому же в основном биологических.

В теории деятельности намечен еще один механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель (другой вариант его названия - механизм превращения цели в мотив).

Суть этого механизма состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т.е. сама становится мотивом.

Внутреннее содержание этого таинственного и в то же время столь жизненно важного процесса - превращения цели в мотив - состоит в “выпадении” положительных эмоций на предмет (цель) деятельности. Если процесс накопления положительных эмоций вокруг данного предмета идет достаточно интенсивно, то наступает момент, когда он (этот предмет) превращается в мотив.

Важно подчеркнуть, что превращение цели в мотив может произойти, только если накапливаются положительные эмоции: например, хорошо известно, что одними наказаниями и принуждениями любовь или интерес к делу привить невозможно.

Итак, предмет не может стать мотивом по заказу даже при очень горячем желании. Он должен пройти длительный период аккумуляции положительных эмоций. Последние выступают в роли своеобразных “мостиков”, которые связывают данный предмет с системой существующих мотивов, пока новый мотив не входит в эту систему на правах одного из них.

Обратимся к рассмотрению внутренней деятельности.

Для начала представьте себе содержание той внутренней работы, которая называется “умственной” и которой человек занимается постоянно. Всегда ли это собственно мыслительный процесс, т.е. решение интеллектуальных или научных задач? Нет, не всегда. Очень часто во время таких “размышлений” человек воспроизводит (как бы проигрывает) в уме предстоящие действия.

“Проигрывание” действий в уме входит и в обдумывание поступков. Что человек делает, когда размышляет, как поступить? Представляет какое-то действие свершившимся и затем смотрит на его последствия. По ним он и выбирает тот поступок, который кажется ему наиболее подходящим. При этом важно иметь опыт соответствующей внешней деятельности.

Функция внутренних действий состоит в подготовке внешних действий. Они экономизируют человеческие усилия, давая возможность достаточно быстро выбрать нужное действие. Наконец, они дают человеку возможность избежать грубых, а иногда и роковых ошибок.

В отношении этих чрезвычайно важных форм активности теория деятельности выдвигает два основных тезиса.

Во-первых, подобная активность - деятельность, которая имеет принципиально то же строение, что и внешняя деятельность, и которая отличается от нее только формой протекания.

Во-вторых, внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса интериоризации. Под последним понимается перенос соответствующих действий в умственный план.

Что касается первого тезиса, то он означает, что внутренняя деятельность, как и внешняя, побуждается мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями (не менее, а часто и более острыми), имеет свой операционально-технический состав, т.е. состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Разница только в том, что действия производятся не с реальными предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается мысленный результат.

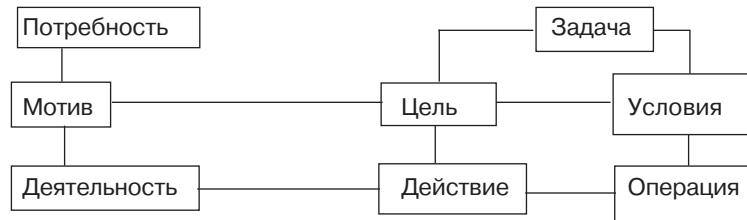
В отношении второго тезиса можно добавить следующее. Во-первых, довольно очевидно, что для успешного воспроизведения какого-то действия “в уме” нужно обязательно освоить его в материальном плане и получить сначала реальный результат. Например, продумывание шахматного хода возможно лишь после того, как освоены реальные ходы фигур и восприняты их реальные следствия.

С другой стороны, столь же очевидно, что при интериоризации внешняя деятельность, хотя и не меняет своего принципиального строения, сильно трансформируется. Особенно это относится к ее операционально-технической части: отдельные действия или операции сокращаются, а некоторые из них выпадают вовсе; весь процесс протекает намного быстрее и т.п.

Представления о структуре деятельности применимы к анализу всех психических процессов: восприятия, внимания, памяти и т.д. Теория деятельности дает возможность по-новому взглянуть на эти классические объекты психологического изучения. Она дает возможность осмыслить психические процессы как особые формы деятельности и применить к ним известные сведения - об общем строении деятельности, о ее иерархических уровнях, о формах ее протекания, о законах формирования, о связях с сознанием и т.п.

Таким образом, строение индивидуальной деятельности можно представить

следующим образом:



Первый пласт деятельности - потребности, мотивы, цели, условия - составляет ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится. Второй пласт деятельности - отдельные деятельность, действия, операции - составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности, сама деятельность во плоти. В своем единстве оба эти пласта деятельности составляют ее психологическое содержание.

В деятельности есть и третий пласт: взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотива - в цель и, соответственно, деятельности - в действие; цели - в условие ее реализации и т.д.). Это уже динамика деятельности, ее трансформация.

2.3. Общие закономерности развития деятельности

Освоение любого конкретного вида деятельности подчиняется общим закономерностям развития деятельности.

Теоретик и практик в области психологии деятельности В.В.Давыдов выделяет ряд общих закономерностей развития деятельности [5]. Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, игровой, учебной, трудовой и т.п.). Во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот). В-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны в едином потоке человеческой жизни (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.). В-четвертых, каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми; лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека.

При целенаправленном и осознанном освоении любого вида деятельности следует учитывать именно эти основные психологические закономерности. Освоение деятельности, превращение индивида в субъекта деятельности означает овладение им основными структурными компонентами деятельности: ее потребностями и мотивами, целями и условиями их достижения, действиями и операциями. Применительно к конкретной деятельности речь будет идти об освоении конкретных мотивов, целей, действий и операций.

С этой точки зрения пока еще мало изучены психологические особенности процесса освоения деятельности. Такой анализ сделан в большей мере применительно к игровой и учебной деятельности. Однако пока нет больших достижений при изучении конкретных форм профессиональной деятельности и психологических закономерностей ее освоения.

Наиболее разработанными в настоящее время являются вопросы

формирования конкретных умений и навыков. Хотя и здесь не прекращаются теоретические дискуссии и споры, связанные, в частности, с самим определением умений и навыков. Согласно первой трактовке, умения и навыки рассматриваются как ступени, уровни овладения человеком теми или иными действиями, выполняемыми на основе знаний. Согласно другой трактовке, умения и навыки относятся к разным действиям: автоматизированное выполнение простейших действий называется навыком; владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности, называется **умением**.

Действие - основная единица деятельности, поэтому анализ его процесса позволяет вскрыть качественно своеобразные процессуальные образования, которые содержит деятельность: ориентировку, исполнение, контроль и коррекцию. Рассмотрим каждое процессуальное образование в отдельности.

Понятие "ориентировочная часть действия" в теории планомерного формирования умственных действий является одним из наиболее важных. П.Я.Гальперин пишет: "Связь психологической и предметной части осмысленной деятельности выражается соотношением ориентировочной и исполнительной части внутри каждого действия..." [6, с.4].

П.Я.Гальперин относит ориентировку к психологическому содержанию деятельности, придает ей статус предмета, который должна изучать психологическая наука. Он указывает, что характер и успешность исполнения непосредственно зависят от ориентировочной части действия, а следовательно, при формировании умения основную задачу составляет формирование ориентировочной его части, изменения же исполнительной части являются вторичными.

В то же время в теории планомерного формирования отсутствует строгое определение понятия "ориентировочная часть действия", в котором бы указывалось, какие признаки оно включает в себя, а также характер их связи. Анализ текстов работ П.Я.Гальперина позволяет установить, что под термином "ориентировочная часть" действия (или "ориентировочная деятельность", "ориентировка") подразумевается некоторая комплексная реальность, содержащая два разных вида процессов. Во-первых, это то, что составляет процесс генеза умения выполнять некоторое действие, который предполагает усвоение или самостоятельное открытие его процедуры; во-вторых, данное понятие отражает процесс получения субъектом информации об обстоятельствах, в которых ему предстоит выполнять данное действие. При этом П.Я.Гальперин делает акцент в одних случаях на первом, в других на втором виде процессов. Во "Введении в психологию" читаем: "Эта ориентировочная деятельность заключается в том, что субъект производит обследование ситуации, содержащей в себе элементы новизны, подтверждает или изменяет смысловые и функциональные значения объектов, примеривает и видоизменяет свои действия, намечает для них новый или подновленный путь; далее, в процессе исполнения, приходится активно регулировать ход действий по этим несколько измененным и, следовательно, обновленным... значениям объектов" [7, с.88, 89]. П.Я.Гальперин приводит ряд демонстрационных примеров реализации ориентировки. Особенно наглядной является ориентировка во внешней материальной форме. Так, лиса пробует лапой устойчивость доски, по которой она должна пройти. Это - ориентировочное движение, его функция - определить возможность перемещения. Здесь обследование ситуации выступает как основная функция, отраженная в понятии "ориентировка". Желая охарактеризовать сущность ориентировки и подчеркнуть ее отличие от исследования, П.Я.Гальперин говорит, что главное - это обследование ситуации, в которой предстоит выполнить действие. Однако он тут же добавляет, что даже у животных ориентировка не ограничивается обследованием ситуации. После этого должны быть произведены оценка

различных объектов с точки зрения их значения для актуальных потребностей животного, выяснение возможных способов действия, а также управление самим ходом исполнения.

Правда, в данном случае П.Я.Гальперин говорит не об ориентировочной части действия и даже не об ориентировочном действии, а об ориентировочной деятельности. Однако в этом контексте их различие несущественно, поскольку речь идет о функции ориентировки вообще. Когда П.Я.Гальперин пишет об ориентировочной части действия, имеет место такое же объединение двух различных функций. При этом в текстах его работ можно встретить акцентирование то одного, то другого вида процессов ориентировки, описанных выше. Примером является даваемая им характеристика изменений действия по одному из параметров, когда отдельные операции начинают сокращаться; прежде всего это касается ориентировочных операций. Анализ этих текстов приводит к заключению, что под ориентировочной частью П.Я.Гальперин имел в виду не генез умения выполнять соответствующее действие, а именно обследование ситуации как начальную часть этого действия.

Понятие исполнительной части действия в основном совпадает с понятием исполнительной части в теории поэтапного формирования умственных действий. Нужно иметь в виду, что реализация ориентировочной (афферентной) части действия может потребовать от субъекта выполнения некоторого исполнительного акта, направленного на получение информации извне. Интересно, что один и тот же акт часто выступает и как исполнительная, и как ориентировочная часть действия. Это становится понятным, если учесть отмечавшуюся выше возможность получения субъектом различных продуктов в качестве следствий выполнения одного действия. Последнее может не только дать деловой продукт, но и стать источником сведений о свойствах объектов, которые являются его предметом или средством, и о собственных возможностях человека как субъекта действия. В этом случае действие выступает в качестве акта ориентировки. Правда, этот акт является ориентирующим по отношению не к самому себе, а к другому акту, выполняемому вслед за ним.

Контрольная часть действия является своеобразным продолжением ориентировки. Субъект получает информацию об адекватности выполняемого им варианта процедуры исполнения и о том, соответствует ли полученный им результат (промежуточный или конечный) намеченному. Эту информацию он использует для того, чтобы привести себя в состояние готовности к следующему действию или корректированию данного действия. Таким образом, если ориентировочная часть действия выполняется для того, чтобы получить информацию об исходных структурных моментах действия, то контрольная часть - чтобы получить информацию о промежуточном продукте и о собственных движениях - их характере и последовательности. В этом отношении контроль дополняет ориентировку, и его следует также считать органической частью действия.

Если бы субъект мог безукоризненно выполнить ориентировочную часть действия, то он принял бы вполне адекватное решение о характере исполнительной части и в результате ее осуществления имел бы желаемый продукт. В этом случае контроль был бы ненужным. Однако это идеализированная ситуация. В действительности человек часто совершает ошибки в процессе ориентировки. Он может недостаточно хорошо выявить свойства предмета действия, его орудий, не учесть всех возможных возмущающих воздействий со стороны внешнего окружения, переоценить собственную ловкость или физическую силу, память, внимание и т.д. В результате он неправильно выбирает способ исполнения. Отсюда следует необходимость контроля в ходе действия.

Контроль, так же как и ориентировка, имеет достаточно сложный операциональный состав. Во-первых, деятель должен воспринять информацию

о характере выполняемых им операций и о свойствах полученного продукта. Затем он должен сравнить эту информацию с нормативной информацией, характеризующей заданные движения и продукт (она представлена в ориентировочной основе действия), и сделать заключение об их соответствии или несоответствии. Конечным результатом контрольной части действия, так же как и ориентировочной, является актуальная готовность к выполнению следующего действия (при нормальном течении процесса) или к выполнению корректировочного акта (если в процессе и промежуточном продукте обнаружены отклонения) с выбором типа коррекции. Вслед за контролем субъект должен также осуществить еще один акт ориентировки в обстоятельствах действия - переориентировку.

Сделаем одно уточнение. Не всегда субъект имеет возможность получить информацию о качестве продукта своего действия. В этих случаях он должен ограничиваться фиксацией характера движений орудия или собственных органов. По такой информации он опосредованно заключает о характере наиболее вероятных изменений в предмете (продукте) своих действий. Например, лектор обычно не получает достаточной информации о достигаемых в ходе лекции результатах, не может с достоверностью определить, усваивается ли слушателями учебный материал. Ему остается только догадываться об этом на основании главным образом рефлексии собственных речевых действий и выразительных движений.

Корректировочная часть действия является ни чем иным, как повторным исполнением. Оно, однако, осуществляется в условиях, когда имеется не исходный предмет (сырой продукт), а полуфабрикат и, возможно, несколько изменились другие условия выполнения действия. Субъект должен переделать испорченный продукт либо заново сделать его из исходных материалов.

Контроль является необходимым компонентом всякого действия, а коррекция нужна не всегда, а только при несовпадении имеющихся и запланированных характеристик процесса и продукта. Можно, однако, сказать, что коррекция есть также необходимая часть действия, которая может принимать, в частности, "нулевое значение".

Итак, действие включает в себя ориентировочную, исполнительную, контрольную и корректировочную части, причем таких циклов может быть достаточно много. Важно отметить тот факт, что контроль обычно выполняется на основе предварительно поставленной цели; что же касается коррекции, то сопоставление осознаваемого образца нормативных операций определенного акта и его нормативных результатов всегда является условием его успешного выполнения. Это еще раз подтверждает факт несовпадения леонтьевского понятия "действие" и этого же понятия у П.Я.Гальперина: в одном случае оно выделено по принципу наличия цели как осознаваемого образа результата действия, а в другом - по предметному содержанию, хотя и в самом общем виде. При неразличении этих критериев в случае, когда контроль является целенаправленным актом, мы получаем феномен "действие внутри действия".

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 1976.
4. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 1995.
5. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
6. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". М., 1965.
7. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.

3. ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Человек и его изучение в психологии

Объектом изучения в психологии человека является обладающий психикой субъект. Но конкретные направления психологической науки отличаются различными теоретическими представлениями об объекте исследования. В психологии существует немало научных абстракций, выдвигающих на первый план в изучении человека либо его сознание, либо поведение, либо свойства нервной системы, либо способность ориентироваться во внешней среде, либо процесс переработки информации и т.д. Однако наиболее общая, существенная характеристика человека - носителя психики и сознания - состоит именно в том, что он является субъектом деятельности, поведения, бытия.

В повседневности мы часто приходим к двум противоположным, но взаимодополняющим выводам. С одной стороны, все люди, с которыми мы встречаемся, и, насколько можно предполагать, люди вообще в чем-то похожи друг на друга. С другой стороны, каждый человек в чем-то неповторим, отличен от другого. Общее, особенное и единичное - две основные категории в познании любых явлений. Для того, чтобы выделить особенное в каждом человеке, необходимо знать, по каким признакам и характеристикам можно сравнивать различных людей. Но тогда эти признаки и характеристики и есть общее в человеке. Тем самым выделение общего, особенного и единичного всегда взаимосвязано. При описании общих признаков человека в научной психологии их выделяют не разрозненными, но объединенными в целостные системы.

Называя какую-либо систему целостной, обычно указывают на то, что для полноценного выполнения своих функций, для поддержания системы в рабочем состоянии все ее части должны представлять единство, быть взаимосвязанными и взаимозависимыми.

Когда понятие целостной системы применяется к человеку, необходимо устанавливать, какие из его многообразных связей и отношений становятся предметом изучения. Поскольку эти связи и отношения являются качественно своеобразными, то и объединения психических особенностей человека в целостные системы различаются по содержанию.

В качестве субъекта деятельности человек представляет собой "открытую" систему: его существование и развитие зависит от связей с окружающим миром, в котором он действует, живет и частью которого является. Так, во-первых, человек, как любое живое существо, есть часть природного мира, и его можно рассматривать как биологический организм. Во-вторых, любой человек является членом того или иного общества, в связях и отношениях с которым он определяется как социальный индивид. И, в-третьих, человек так или иначе связан с общественно-историческим, культурным и нравственным опытом человечества, и освоение этого опыта необходимо для самоопределения человека, его развития как личности.

Одна из важных сторон взаимодействия человека с миром - его познание. "**Человек познающий**" - это научная абстракция, позволяющая изучать человека с точки зрения его психических средств, способов, процессов познания, т.е. как субъекта познавательной деятельности.

Наконец, для изучения психических и психологических особенностей конкретного человека, а также различий между людьми привлекается понятие **индивидуальности**. Знание об индивидуальных свойствах и качествах людей необходимо в практической работе психолога.

Итак, взаимосвязи человека с окружающей действительностью можно условно разделить на три основные дихотомии: субъект - среда, индивид - общество, личность - культурный и нравственный опыт человечества.

3.2. Субъект и природная среда

Человек включен в окружающую физическую среду, он связан с ней обменом веществ, необходимым для его жизнедеятельности. **Как часть природы, человек** - это живой организм, т.е. целостность, которая подчиняется биологическим законам.

Анализ жизнедеятельности организма важен для психологов потому, что одним из ее условий становится психическое отражение. Для нормального функционирования организма необходимы вещества, не содержащиеся в нем самом, что вызывает активность, направленную вовне - в окружающую среду. С эволюционным развитием этой активности связано возникновение психики.

Психическая полноценность организма заключается в нормальном осуществлении двух основных функций - побудительной и регуляторной (ориентирующей). **Побудительная функция психики** реализуется в отражении организмом его текущих состояний, связанных с удовлетворением жизненно важных нужд (чувство голода, сытости, жажды, боли, опасности и т.д.). **Регуляторная функция** состоит в способности организма адекватно отражать окружающую среду в форме психических образов (ощущения, восприятия, памяти, воображения и т.п.) и направлять с их помощью свою двигательную активность. Функционирование и развитие психики конкретного организма зависит от сохранности его анатомофизиологических систем и от возможности осуществлять поведение, соответствующее видовому. Так, нормальное психическое развитие человеческого организма обеспечивается лишь в социальной среде, при общении с другими людьми.

Организмические свойства исследуются психологами, как правило, в специальных условиях, отвлеченных от социальных влияний. Так, при изучении чувствительности испытуемым предъявляют бесформенные световые вспышки, отличающиеся лишь по интенсивности; закономерности натуральной памяти выявляются на материале запоминания и забывания бессмысленных слогов и т.д. И все же полностью отвлечься от социальных влияний на психические процессы едва ли возможно, ведь человеческий организм всегда принадлежит члену определенного общества.

3.3. Индивид и общество

Подобно тому как биологическая целостность организма включает в себя все необходимое для обеспечения его нормальной жизнедеятельности, так целостность человека в качестве социального существа определяется его полноценной жизнью в обществе. Типовые социальные связи и отношения, в которые вступают люди, изучаются также в социологии, этнографии и других науках. Но именно психология исследует содержание и структуру тех психических свойств и психологических особенностей индивида, которые позволяют ему занимать свое место в общественных отношениях.

Об индивиде говорят, когда рассматривают человека как представителя вида *homo sapiens*. В понятии "индивид" отражаются по крайней мере два основных признака: во-первых, неделимость, или целостность субъекта и, во-вторых, наличие у него особых (индивидуальных) свойств, которые отличают его от других представителей того же вида.

Совокупность всех социальных отношений, вступая в которые живет и действует индивид, находит отражение в образе жизни данного общества и его членов, наделенных теми или иными правами и обязанностями. Их существование и предполагает наличие у каждого индивида определенных психических качеств, темперамента, способностей, черт характера, т.е. того психического облика, который составляет не просто личные его особенности, но необходимые и

значимые социально. **Способности** определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Известно, что при формировании способностей факторы среды обладают весом, соизмеримым с фактором наследственности, и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать действие последнего. Под **темпераментом** понимают динамические характеристики психической деятельности. Выделяют три сферы проявления темперамента: общую активность, особенности моторной сферы и свойства эмоциональности. Общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой - физической и социальной. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным. Проявления темперамента в моторной сфере можно рассматривать как частные выражения общей активности. К ним относятся темп, быстрота, ритм и общее количество движений. Когда говорят об эмоциональности как проявлении темперамента, то имеют в виду впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т.п. **Характер** определяется как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые складываются и проявляются в деятельности и общении, обуславливая типичные для личности способы поведения. Характер имеет различную степень выраженности. Если классифицировать проявления характера у людей по степени интенсивности, то можно выделить три зоны (рис.4): зона абсолютно "нормальных" характеров, зона выраженных характеров (они получили название акцентуаций) и зона сильных отклонений характеров, или психопатий. Первая и вторая зона относятся к норме (в широком смысле), третья - к патологии характера. Соответственно акцентуации характера рассматриваются как крайние варианты нормы. Они, в свою очередь, подразделяются на явные и скрытые акцентуации.

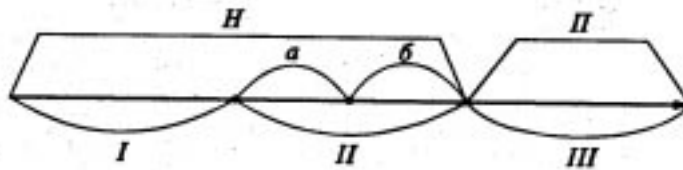


Рис.4. Ось степени выраженности характера:
I - "средние" характеры; II - акцентуированные характеры: а - скрытые акцентуации, б - явные акцентуации; III - психопатии.
Обозначения: Н - норма, П - патология

Различение между патологическими и нормальными характерами, включающими акцентуации, очень важно. По одну сторону черты, разделяющей вторую и третью зоны, оказываются индивиды, подлежащие изучению психологией, по другую - малой психиатрией. Критерии, позволяющие приблизительно локализовать характеры в третьей зоне на оси интенсивности, известны как **критерии психопатий Ганнушкина-Кербикова**: 1) характер можно считать патологическим, если он относительно стабилен во времени, т.е. мало меняется в течение жизни; 2) тотальность проявлений характера: одни и те же черты характера обнаруживаются всюду; 3) социальная дезадаптация: у человека постоянно возникают жизненные трудности, причем эти трудности испытывает либо он сам, либо окружающие его люди, либо и тот и другие вместе.

Психологические качества социального индивида определяются конкретными общественно-историческими условиями. Но так же, как в любых человеческих обществах существуют сходные социальные институты, среди этих качеств есть

универсальные. К ним относятся, например, способность отвечать за свои поступки, знание правовых, этических и др. норм поведения, способность к контролю своих побуждений, поведения и др.

Становление и развитие общественно значимых психических качеств, способностей, черт характера составляет процесс социализации индивида, его включения в социальные отношения. Деятельность рабочего на производстве, сельского труженика, учителя, работника науки - каждая из них имеет достаточно четкую технологию, и индивид не изобретает ее заново, но активно овладевает необходимыми знаниями и умениями, вырабатывает в себе профессионально важные психические черты. Процесс обучения и воспитания социального индивида, как правило, регламентирован и организован - либо с помощью специальных институтов, либо всем укладом общественной жизни. Показательно, что обыденные правила социального поведения могут и не замечаться нами, но стоит попробовать их нарушить, как сразу проявится их нормативность. Если наличие соответствующих психологических качеств служит критерием полноценности социального индивида, то их отсутствие - основанием для негативных общественных санкций в его адрес.

Исторические сопоставления различных обществ убедительно показывают, что нормативные психические свойства преходящи и со временем как бы "растворяются" в своих индивидуально изменчивых вариациях. Индивидуальные личностные качества, источником которых являются общественные, национальные и др. стереотипы поведения, есть своего рода резерв развития их носителей - социальных индивидов.

Среди этих качеств есть совершенно особое, его невозможно выделить и понять путем простого перечисления наличных характеристик социального индивида. Необходим анализ самой динамики человеческого поведения, способов разрешения реальных жизненных задач. Когда общество раскрывает человеку различные пути его общественного, профессионального, морального развития и тем самым ставит перед ним в большом и малом проблемы выбора: кем быть? каким быть? как поступить в данной ситуации? и т.п., то социальный индивид обретает центральное свое качество - быть личностью.

3.4. Личность

Термины "личностный" и "личный" различаются и в обыденном языке, а для научного психолога их различие принципиально. Если набором индивидуальных черт человек обладает так или иначе, то личностные качества не даются ему от рождения и даже при вхождении в общество. Они создаются только в результате активной внутренней работы. Личность начинается с определенного поступка в неопределенной жизненной ситуации, с поступка человека, принимающего решение "на свой страх и риск". Личностный поступок не обязательно должен быть единственным и неповторимым с точки зрения истории человечества, как решение Сократа выпить чашу с ядом или поступок Жанны д'Арк, но для самого человека он уникален - в силу полной самостоятельности: ему нельзя научить, его нельзя совершить за другого.

Личность, ее отношение к действительности и к себе самой издавна рассматриваются в философии, этике, служат предметом художественного анализа в литературе, живописи, кинематографе. Но только в психологии исследуются объективные закономерности жизни человека как личности в ее разнообразных проявлениях.

Личность формируется в таких социальных условиях, которые требуют от человека самостоятельности в принятии решений и ответственности за них без ссылок на свои природные особенности или социальные нормы и контроль. Возникает необходимость в самоопределении человека, способного отнестись

к себе как к члену общества, носителю культуры, как бы отстраняясь от своих биологических нужд и присвоенных социальных стереотипов. Это и предполагает особый психологический “орган”, целостную организацию и соподчинение возможностей и потребностей организма, социальных навыков, требований общества и личных склонностей, устойчивых психических черт и способов поведения в конкретных ситуациях. Таким органом интеграции природных и социальных черт и является человеческая личность.

В истории человечества личность появляется далеко не сразу. Так, для человека древности какого-либо выбора деятельности и жизненного пути фактически не существовало. Объективные условия несамостоятельности индивида - в невозможности жизни вне племени и отведенной ему трудовой функции. Решение любых проблем, которые можно было бы назвать личностными, общество полностью брало на себя. В торжественном обряде посвящения (инициации) человека в полноправные члены архаического общества вместе с социальным индивидом рождалась и его личность, которая и далее оставалась ему тождественной. Индивид отождествлял себя с родом и, приобщаясь к его легендарной истории, получал жесткую и надежную систему предписаний и запретов, охватывающих все сферы жизни и быта.

Предпосылки личностного выбора жизненного пути зародились с появлением сословий. Однако возможность индивида реально определять ту деятельность, которой он будет занят, и сменять эти деятельности в течение жизни возникает только в пору объективной ломки сословных перегородок.

Именно тогда мог появиться известный герой комедии Мольера “Мещанин во дворянстве”, который, впрочем, оказывается смешон и нелеп, но это лишь означает, что принятие личностного решения и адекватное поведение в новой социальной позиции должно быть обеспечено соответствующими способностями, знаниями, опытом. Вспомним, сколь многие современники господина Журдена, ставшие великими, были “выскачками” из своей социально-сословной среды (ведь и сам Мольер вышел из династии обойщиков мебели). Так рождается личность, и образовавшаяся дистанция между ней и социальным индивидом настойчиво и ярко заявляет о себе. Возможность смены социальной позиции, основной деятельности человека позволяет ему не только отказываться, но и противопоставлять себя тем правилам, которые следовало соблюдать согласно рождению и воспитанию. Еще раз подчеркнем, что собственно личностная активность соотносима не столько с конкретными природными и общественными условиями, сколько с общекультурным опытом человечества, прежде всего, опытом решения нравственных проблем.

Появление даже отдельной личностной черты - маленькая драма, причем не только в эмоциональном, но и в жанровом смысле слова (именно драма, а не трагедия), поскольку исход разрешения возникающей перед человеком проблемной ситуации заранее не определен.

Ситуации, требующие личностного выбора (которые могут возникать уже при присвоении социальных, моральных норм), как бы сталкивают разные, противоречивые побуждения человека, предполагают их внутреннюю борьбу. Конкретный поступок и устанавливает между мотивами человека отношения соподчинения, иерархии. Интересно, что впоследствии это может приводить к устойчивому предпочтению определенных способов социального поведения, выработке тех или иных индивидуальных черт и даже особенностей физического облика, которые обретают уже тем самым личностный характер. Проблемные ситуации, метко названные А.Н.Леонтьевым “задачами на личностный смысл”, разрешаются сначала наугад, стихийно, затем сознательно. В ходе осознания внутренних побуждений их разнородная совокупность все более упорядочивается, обретает черты устойчивой структуры. Тогда личность и становится целостным психологическим органом управления поведением человека, достигается

взаимная согласованность его психических черт.

Целостность личности не означает ее одномерности и не устраняет возможности продуктивного развития. Напротив, психология изучает личность конкретного, живого, т.е. постоянно развивающегося индивида, и это развитие не является и не может быть однолинейным. Человек в поиске своего места в мире, его осмыслении активно опробует различные способы решения личностных проблем, совмещая в себе разных, далеко не схожих “персонажей”, ведя внутреннюю полемику и проживая тем самым как бы сразу несколько жизней. И это не относится к “раздвоению” личности - патологическому явлению, когда большой как раз теряет ее целостность и способность управлять собой. Ответственный же и самостоятельный человек сам строит и перестраивает свою личность, и этот сложный, подчас кризисный процесс продолжается (может продолжаться) в течение всей жизни. Тем самым личность образуется не только следами решений и выборов, сделанных человеком в прошлом. Она определяется активностью человека по постановке и достижению жизненных целей, устремленных в его будущее: в том, каков человек сейчас, отражены продуктивные усилия к тому, каким он хочет стать.

Множество связей с окружающим миром, борьба внутренних побуждений и выбор между ними, их осознание, структурирование, развитие - таковы особенности, определяющие личность человека.

Таким образом, проблемы изучения субъекта деятельности в целом можно объединить следующими основными вопросами: каковы причины, побуждающие человека к деятельности, и каковы строение и динамика ее осуществления.

3.5. Общее представление о развитии личности

Прежде чем говорить о процессе развития личности, опишем необходимые и достаточные критерии сформировавшейся личности. Л.И.Божович выделяет два основных критерия.

Первый критерий: человека можно считать личностью, если в его мотивах существует иерархия в одном определенном смысле, а именно если он способен преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого. В таких случаях говорят, что субъект способен к опосредованному поведению. При этом предполагается, что мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы. Они социальны по своему происхождению и смыслу, т.е. заданы обществом, воспитаны в человеке.

Второй необходимый критерий личности - способность к сознательному руководству собственным поведением. Это руководство осуществляется на основе осознанных мотивов - целей и принципов.

От первого критерия второй отличается тем, что предполагает именно сознательное соподчинение мотивов. Просто опосредованное поведение (первый критерий) может иметь в своей основе и стихийно сложившуюся иерархию мотивов, и даже “стихийную нравственность”: человек может не отдавать себе отчета в том, что именно заставило его поступить определенным образом, тем не менее действовать вполне нравственно. Итак, хотя во втором признаке также имеется в виду опосредованное поведение, подчеркивается именно сознательное опосредование. Оно предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности.

Личность формируется путем усвоения, или присвоения, индивидом **общественно выработанного опыта** - системы представлений о нормах и ценностях жизни человека: о его общей направленности, поведении, отношении к другим людям, к себе, к обществу в целом и т.п. Они зафиксированы в очень различных формах - в философских и этических воззрениях, в произведениях литературы и искусства, в сводах законов, в системах общественных наград,

поощрений и наказаний, в традициях, общественных мнениях вплоть до родительских указаний ребенку на то, “что такое хорошо” и “что такое плохо”. Понятно, что в различных культурах, в разные исторические времена эти системы норм, требований, ценностей были различны и порой отличались очень сильно. Однако смысл их от этого не меняется. Он может быть выражен с помощью таких понятий, как “объективное предбытие” или “социальные планы” (программы) личности.

Общество организует специальную активность, направленную на реализацию этих “планов”. Но в лице каждого индивида оно встречает отнюдь не пассивное существо. Активность общества встречается с активностью субъекта. Процессы, которые при этом разыгрываются, и составляют самые главные, порой драматичные, события в ходе формирования и жизни личности.

Формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.п. Достичь этого путем простого усвоения нельзя. Усвоенный мотив - мотив знаемый, но еще не реально действующий, т.е. не всегда мотив истинный. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, еще не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают в процессе не усвоения, а переживания, или проживания. Этот процесс всегда происходит только в реальной жизни человека. Он является всегда эмоционально насыщенным, часто субъективно творческим.

Рассмотрим этапы формирования личности. По образному выражению А.Н.Леонтьева, личность “рождается” дважды.

Первое ее рождение относится к дошкольному возрасту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. Иными словами, здесь зарождается то, что отражено в первом критерии личности.

А.Н.Леонтьев иллюстрирует это событие примером, который широко известен под названием “эффекта горькой конфеты” [3, с.187-188].

Ребенок-дошкольник получает от экспериментатора практически невыполнимое задание: достать удаленную вещь, не вставая со стула. Экспериментатор выходит, продолжая наблюдать за ребенком из соседнего помещения. После безуспешных попыток ребенок встает, берет привлекающий его предмет и возвращается на место. Экспериментатор входит, хвалит его и предлагает в награду конфету. Ребенок отказывается от нее, а после повторных предложений начинает тихо плакать. Конфета оказывается для него “горькой”.

Анализ событий показывает, что ребенок был поставлен в ситуацию конфликта мотивов. Один его мотив - взять интересующую вещь (непосредственное побуждение); другой - выполнить условие взрослого (“социальный” мотив). В отсутствие взрослого верх взяло непосредственное побуждение. Однако с приходом экспериментатора актуализировался второй мотив, значение которого еще усилилось незаслуженной наградой. Отказ и слезы ребенка - свидетельство того, что процесс освоения социальных норм и соподчинения мотивов уже начался, хотя и не дошел еще до конца.

Второе рождение личности начинается в подростковом возрасте и выражается в появлении стремления и способности осознавать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Заметим, что эта способность к самосознанию, саморуководству, самовоспитанию и отражена во втором признаке личности, разобранным выше.

Между прочим, ее обязательность зафиксирована в такой юридической категории, как уголовная ответственность за совершаемые действия. Эта

ответственность, как известно, возлагается на каждого душевно здорового человека, достигшего совершеннолетия.

К стихийным механизмам формирования личности относятся достаточно общий механизм сдвига мотива на цель, а также более специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей. Это стихийные механизмы, потому что субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет. Они господствуют в детстве, до подросткового возраста, хотя затем также продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами "самопостроения".

Прежде всего нужно сказать, что все названные механизмы в той мере, в какой они касаются развития личности, действуют в русле общего, генерального процесса опредмечивания потребности в общении.

Этой потребности последнее время придается в психологии все большее значение. По своей фундаментальности она приравнивается к органическим потребностям. Она столь же витальна, как и эти последние, ибо неудовлетворение ее приводит к ухудшению физического состояния младенца, равно как и детенышей высших животных, и даже к их гибели. Некоторые авторы считают эту потребность врожденной. Другие полагают, что она формируется у ребенка очень рано, так как удовлетворение всех его органических потребностей происходит исключительно с помощью взрослого, и потребность в последнем становится столь же настоятельной, как и потребность в пище, безопасности, телесном комфорте и т.п. Независимо от позиции в этом дискуссионном вопросе все авторы признают, что потребность "в другом", в контакте с себе подобными, в общении оказывается главной движущей силой формирования и развития личности.

Первый из названных механизмов - сдвиг мотива на цель в первые годы жизни ребенка – проявляется как следствие привития ему норм поведения. Еще до года ребенок узнает, что ему можно и следует делать, а что нельзя. Очевидно, что уже с этих первых шагов начинается формирование того, что называется **"опосредствованным поведением"**, т.е. действий, которые направляются не непосредственными импульсами, а правилами, требованиями и нормами.

С ростом ребенка все больше и больше расширяется круг норм и правил, которые он должен усвоить и которые должны опосредовать его поведение. Все дошкольное детство заполнено таким воспитанием, и оно проходит ежедневно и ежечасно. Особенно здесь следует выделить нормы поведения по отношению к другим людям.

Результаты воспитания не ограничиваются внешним поведением - происходят изменения в мотивационной сфере ребенка. В противном случае, например, ребенок в разобранном примере А.Н.Леонтьева не заплакал бы, а спокойно взял конфету. В повседневной жизни те же сдвиги обнаруживаются в том, что ребенок с какого-то момента начинает сам получать удовольствие, когда он поступает "правильно".

Однако воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно проходит в правильном эмоциональном тоне, если родителю или воспитателю удастся сочетать требовательность и доброту, - доброту обязательно! Это правило давно интуитивно найдено в педагогической практике и осознано многими выдающимися педагогами.

На языке формул можно сказать, что ребенок на первых порах выполняет требуемое действие (цель) ради общения с матерью (мотив). Со временем на это действие "проецируется" все большее количество положительных переживаний, и вместе с их аккумуляцией правильное действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится мотивом).

Таким образом, процесс подчиняется следующему общему правилу: тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными

эмоциями, превращается в самостоятельный мотив.

В таких случаях говорят, что произошел сдвиг мотива на цель или, другими словами, цель приобрела статус мотива.

Рассмотренный механизм действует на всех этапах развития личности. Только с возрастом меняются и усложняются те главные мотивы общения, которые “освещают” осваиваемые действия. Ведь по мере роста ребенка все более широким становится круг его социальных контактов и связей.

Специальные исследования, да и повседневные наблюдения показывают, что каждому этапу реального расширения контактов предшествует, а затем его сопровождает ярко выраженный мотив принятия другими, признание и утверждение в соответствующей социальной группе.

Подобные мотивы, как показал очень отчетливо в своей работе Д.Б.Эльконин [4], побуждают не только к прямым действиям: установлению контактов и отношений, но и к действиям, а затем и к развернутым деятельности, которые обеспечивают приобретение необходимых навыков, знаний, умений, мастерства. А это и значит, что социальные мотивы (принятия, признания, утверждения) порождают новые мотивы - собственно профессиональные, а затем и идеальные - стремления к Истине, Красоте, Справедливости и т.п.

Далеко не все передается ребенку в форме направленных воспитательных воздействий. Большая роль в передаче “личностного” опыта принадлежит косвенным влияниям - через личный пример, “заражение”, подражание. Соответствующий механизм получил название механизма идентификации.

Первые ярко выраженные идентификации происходят у дошкольников с родителями. Дети подражают родителям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежде, занятиях.

Характерная особенность процесса идентификации состоит в том, что он происходит, особенно на первых порах, независимо от сознания ребенка и также не контролируется в полной мере родителями. Это накладывает особую ответственность на воспитателей - ответственность за качество их собственной личности.

Приведу на этот счет очень яркие и психологически точные слова А.С.Макаренко: “Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету - все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.

А если дома вы грубы, или хвастливы, или пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы вам не помогут” [5, с.12].

Рано или поздно наступает такой момент, когда “образец” теряет для личности свою притягательность и субъективную значимость. Это вполне естественно: развивающаяся личность восприняла от образца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь.

Феномен дезактуализации знаменует завершение определенного этапа в развитии личности, подъем ее на новую ступень. При этом складываются новые отношения, появляются новые мотивы, которые заставляют ставить новые цели и искать новые образцы и идеалы.

Механизм принятия и освоения социальных ролей во многом сходен с механизмом идентификации, отличаясь от него значительно большей обобщенностью и часто отсутствием персонализации осваиваемого эталона.

Этот механизм описывается в психологии с помощью понятий **социальная позиция и социальная роль**.

Социальная позиция - это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется прежде всего совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, т.е. осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение.

Оба понятия (социальной позиции и социальной роли) полезны тем, что позволяют структурно расчленивать социальную среду и сначала объективно, не прибегая к реально действующему субъекту, описать некую заданную нормальную систему действий, которые он должен выполнить, отношений, в которые он должен вступить, стиль поведения, который он должен освоить.

Это первый шаг в анализе, после которого можно перейти к рассмотрению того, как эта нормативная система "врастает" в человека, интериоризуется в нем, какие психологические феномены здесь возникают.

Сразу надо отметить, что набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Среди них и роль дошкольника или ученика первого класса, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роли бухгалтера, ученого, матери, мужчины или женщины и т.п. Очевидно, что каждый человек задействован сразу в нескольких ролях.

Рассмотрим процесс вхождения в роль, ее освоения и выполнения. Прежде всего заметим, что о позициях, или ролях, мечтают. Известно, что дошкольник может мечтать стать школьником, солдат (по известному изречению) - генералом, спортсмен - чемпионом.

Подобные переживания отражают очень важный психологический момент - стремление предстать перед другими в новом виде, соответствующем новой роли.

На более продвинутой фазе человек нередко срывается с ролью, она становится частью его личности, частью его "Я". Это можно наблюдать в случаях неожиданных выходов или принудительных выводов из привычной роли. Увольнение с работы, дисквалификация спортсмена, срывание погон с офицера - все подобные случаи обычно переживаются как утрата части своей личности. Близки к ним ситуации временного "обезроливания" человека, например, в условиях стихийного бедствия, перед лицом тяжелой болезни и т.п.

Подобные ситуации, где происходит социальное уравнивание, а иногда даже социальная инверсия, интересны с той точки зрения, что они проявляют степень жесткости связи личности со своей ролью. Некоторые лица обнаруживают в этом отношении большую гибкость - они быстро находят себя в новых позициях; другие же более ригидны, блекнут, лишенные привычной социальной почвы, или же оказываются не в силах отказаться от прежних замашек и претензий, часто малоуместных.

Рассматривая факты, составляющие то, что можно было бы назвать в целом феноменологией социальных ролей, можно прийти к заключению, что освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности.

В ходе освоения и выполнения ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Все рассмотренные стихийные механизмы формирования личности могут принимать и осознанные формы, однако осознание не является необходимым для их работы, больше того, оно часто и невозможно. Все эти механизмы действуют, как правило, совместно, тесно переплетаясь и усиливая друг друга, и только умственное абстрагирование позволяет рассмотреть каждый из них в отдельности.

Обратимся к самосознанию, появление которого означает “второе рождение” личности.

Коротко самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе. Такие образ и отношение неразрывно связаны со стремлением изменить, усовершенствовать себя. Пожалуй, одна из высших форм работы самосознания заключается в попытках найти смысл собственной деятельности; нередко эти попытки вырастают в поиск смысла жизни.

Таким образом, главные функции самосознания - познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни.

Познание себя - одна из самых сложных и в то же время субъективно очень важных задач. Сложность этой задачи вызвана многими причинами. Во-первых, человек должен развить свои познавательные способности, накопить соответствующие средства, чтобы потом применить их к познанию себя. А это приходит с возрастом и предполагает определенное умственное развитие. Во-вторых, должен накопиться материал для познания, т.е. человек должен чем-то (кем-то) стать; вместе с тем он находится в непрерывном развитии, и самопознание все время отстает от своего объекта. В-третьих, всякое знание о себе уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав нечто о себе, он становится другим. Поэтому-то задача “познать себя” и оказывается для человека столь субъективно значимой: всякое продвижение в ней - очередной шаг в его развитии.

Познание себя начинается в очень раннем детстве, но там оно имеет совершенно особые формы и содержание.

Сначала ребенок учится отделять себя от физического мира: он еще не знает, что относится к его телу, а что - к миру. Позднее ребенок начинает осознавать себя уже в другом смысле - в качестве члена социальной микрогруппы. И здесь на первых порах наблюдается сходное явление: он еще плохо отделяет себя от других, а других - от себя. Это выражается в известном детском эгоцентризме. В сознании ребенка он как бы центр социального микромира, а другие люди существуют для того, чтобы его кормить, поить, с ним играть, его воспитывать.

Наконец, в подростковом возрасте начинается осознание “духовного Я”, т.е. своих психических способностей, характера, нравственных качеств. Этот процесс стимулируется активной ассимиляцией того слоя культурного опыта, который находится над слоем конкретных социально-ролевых норм, и выражает обобщенную работу поколений в решении духовных и нравственных проблем.

В жизни подростка этот процесс начинается с вопросов: “Каков я?”, “Что во мне не так?”, “Каким я должен быть?”

Именно в этом возрасте начинает формироваться “идеальное Я”, т.е. осознанный личный идеал, сопоставление с которым часто вызывает неудовлетворенность собой и стремление себя изменить.

Выработка такого идеала, а также соотнесение с ним целей, поступков, линии жизни и представляют вторую из названных выше важнейших функций самосознания. А.Н.Леонтьев образно описывает ее как движение сознания по вертикали, имея в виду пространство собственных мотивов личности. Этот процесс сопровождается особыми переживаниями по поводу себя и своих поступков: угрызениями совести, недовольством собой, оценками и переоценками себя.

Самосознанию, особенно нравственному самосознанию, предстоит еще долгий путь развития. Это развитие происходит в условиях конфликтов, порождаемых как внешними условиями, так и собственными мотивами личности.

За борьбой между “социальным” и “духовным” уровнями личности, как правило, стоит противоречивость и разноуровневость социальных “норм”. Конструктивная переработка этих противоречий возможна только при участии самосознания и составляет один из важнейших моментов личностного творчества

человека.

Перейдем к последней функции самосознания - осмыслению собственной жизни. Это активность особого рода: она направлена не просто на осознание ведущих мотивов, но и на координацию всей личности в целом. Ведь речь здесь идет о смысле не отдельных действий, поступков и даже деятельностей, а о смысле всей жизни.

Факты показывают, что этот вопрос встает не перед каждой личностью и не с равной силой. Редко он появляется в молодые годы. Если молодой человек и ставит перед собой такие вопросы, то звучат они немного иначе: не “Для чего я живу?”, а “Для чего (или как) я хочу жить?” Молодой человек, по выражению Л.Н.Толстого, еще “пьян жизнью”, у него еще много стихийно возникающих и стихийно действующих мотивов.

Обычно нужно окунуться в жизнь, пройти некоторые этапы жизненного пути, чтобы началась внутренняя работа по осмыслению собственной жизни. Часто случается, что вопрос о смысле жизни возникает вместе с появлением осязаемого ощущения ее конечности, т.е. неизбежной смерти.

Можно совершенно определенно сказать, что **поиск смысла жизни** есть одна из самых важных функций самосознания. Еще раз повторим, что на языке научных понятий этот поиск можно представить как процесс, направленный на полную интеграцию и координацию мотивационной сферы личности.

3.6. Индивидуальность человека

Научные представления человека позволяют выделить характеристики, общие всем людям. Понятия субъекта деятельности, биологического организма, социального индивида, личности необходимы для теоретических и экспериментальных исследований с целью выделения общих психологических законов. Так, изучая объективные законы зрительной чувствительности человеческого организма вообще, психолог может отвлекаться от общественных связей и личностных свойств испытуемых. При анализе той же чувствительности человека как социального индивида (будь это оператор за пультом управления сложной техникой или художник за мольбертом) адекватен учет профессиональной и др. принадлежностей людей, которые закономерно влияют на особенности их организма. Когда же чувствительность исследует специалист в области личности, на первый план выступает значимость предъявляемых объектов для испытуемого, его ответственность за выполнение поставленной задачи, характер связей с другими людьми в процессе ее решения.

Таким образом, в специальном теоретическом и экспериментальном исследовании психических свойств как относящихся к одной из трех названных целостностей, психолог условно отвлекается от двух других, хотя в реальности они взаимосвязаны.

Иным оказывается положение психолога в практической работе с реальными людьми. Цели и результаты такой работы - психологическая помощь, совет о выборе профессии, рекомендации по воспитанию ребенка - обращены каждый раз именно к данному лицу и требуют рассмотрения всех присущих ему свойств. Поэтому для отражения особенного в каждом человеке существует специальное понятие “**индивидуальность**”: это совокупность тех психических и психологических свойств, которые отличают одного человека от других.

Изучением психологических различий между людьми занимается дифференциальная психология. В изучении индивидуальных особенностей человека выделяются два основных направления. Первое - это выделение и описание всей совокупности человеческих качеств в их многообразии и разнородности, что отражает стремление людей иметь наиболее полное знание о себе. Второе направление заключается в том, чтобы упорядочить это знание и

выделить закономерные сочетания индивидуальных черт у разных людей, построить классификацию этих сочетаний.

Особенное в каждом человеке можно сгруппировать по уровням его активности. Так, организмический или телесный уровень индивидуальности человека составляют его физическое здоровье, красота, природная сила и ловкость, телосложение и связанная с ним манера двигаться, особенности темперамента, детерминированные свойствами нервной системы. Степень индивидуального овладения принятыми нормами, способами поведения в обществе, глубина профессиональных знаний, сформированность умений, навыков, развитость способностей человека образует другой пласт его индивидуальности, систему измерений социального индивида. Моральная стойкость, способность принимать решения и нести за них ответственность, согласованность или противоречивость поступков, черт характера, потребностей, мотивов и целей по их достижению, социальная дальновидность, способность к управлению своей эмоциональной сферой - все это и многое другое относится к личностным параметрам индивидуальности.

Таким образом, психология как теоретическая дисциплина опирается на такие понятия, как организм, индивид, личность, которые приближают исследователя к пониманию существенного в человеке. Напротив, в сферах своего практического приложения психология обращается к понятиям, отражающим все многообразие жизни. Бывает так, что эмпирические описания индивидуально-личных черт, а также их классификации, предлагаемые психотерапевтами, представляются теоретику неоправданным смешением свойств различной природы, но специалист-практик все же использует их как отвечающие реальной человеческой многомерности. Поэтому понятие индивидуальности, отражающее неделимость биологического, социального и личностного в человеке, оказывается ключевым для практического приложения психологических знаний.

Литература

1. Петухов В.В., Столин В.В. Психология. М., 1989.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в психологию М., 1976.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические произведения. М., 1996.
5. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т.2. М., 1977.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 1. Составьте логическую схему базы знаний по теме юниты.**

2. Укажите правильный ответ.

2.1. Действие, по П.Я.Гальперину, состоит из

- A) двух частей
- B) трех частей
- C) четырех частей
- D) оно неделимо

2.2. Верно утверждение

- A) сознание определяет деятельность
- B) деятельность определяет сознание
- C) сознание и деятельность независимы

2.3. Наиболее сложный уровень деятельности - это

- A) психофизиологическая функция
- B) действие
- C) операция
- D) ни одно из названных

2.4. Образ желаемого результата - это

- A) цель
- B) мотив
- C) акт
- D) процесс

2.5. Направления разработки теории деятельности были заложены в трудах

- A) Л.С.Выготского
- B) А.Н.Леонтьева
- C) П.Я.Гальперина
- D) А.А.Леонтьева

3. Выделите в приведенных ниже описаниях уровни деятельности: действия, операции и психофизиологические функции.

1) "Когда он таким образом разговаривал, кушая поросенка, от которого оставался уже последний кусок, слышался стук колес. Выглянув в окно, увидел он подъехавшую бричку и стал рассматривать седоков".

Н.В.Гоголь "Мертвые души"

2) "Но и это стало ему наскучать. Скоро он и вовсе перестал ходить в поля, засел к компаньям, отказался принимать даже с докладами приказчика... К нему перестали заезжать, он этому был рад и предавался обдумыванию большого сочинения о России. Установился странный, беспорядочный порядок. Когда привозила почта газеты и журналы и попадалось ему в печати знакомое имя прежнего товарища, уже преуспевавшего на видном поприще государственной службы или приносившего посильную дань наукам, тайная тихая грусть подступала ему под сердце и скорбная, безмолвно-грустная, тихая жалоба на бездействие свое прорывалась невольно. С необыкновенной силой воскресало пред ним школьное минувшее время, и представал вдруг как живой Александр Петрович. Градом лились из глаз его слезы и рыдания продолжались почти весь день".

Н.В.Гоголь "Мертвые души"

3) "... Через четверть часа мы уже сидели в дощанике Сучка. Мы плыли довольно медленно. Старик с трудом выдергивал из вязкой тины свой длинный шест. Наконец, мы добрались до тростников и началась стрельба. Я осторожно нажимал на курок, т.к. ружье было старенькое. Всех подстреленных уток мы, конечно, не достали. К концу охоты утки стали подниматься такими стадами, что мы в пылу перестрелки забыли о состоянии нашего дощаника. Вдруг, от сильного движения Ермолая (он всем телом налег на край), наше ветхое судно наклонилось и пошло ко дну. Через мгновение мы стояли в воде по горло. Теперь я без хохота вспомнить не могу испуганных и бледных лиц моих товарищей. Ермолай дрожал, как лист, зуб на зуб не попадал, и совершенно бессмысленно улыбался".

И.С.Тургенев "Записки охотника"

4. Разберите, какие действия и в какой последовательности вы должны произвести, чтобы

- 1) совершить прогулку за город
- 2) подготовить доклад к семинару
- 3) найти место работы

5. Жизнедеятельность человека как биологического организма связана с удовлетворением его базовых потребностей. Например, пищевая потребность предполагает обеспечение организма жизненно важными веществами, необходимыми для нормального функционирования обменных процессов. Однако та же потребность для социального индивида существенно изменяется, что выражается в культурных нормах и специальных средствах ее удовлетворения, в наличии пищевых запретов у различных обществ, религий, культур. Подумайте, может ли отношение человека к пище быть его личностной чертой?

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 2

СТРОЕНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор Н.М. Пилипенко
Оператор компьютерной верстки А.Б. Кондратьева

Изд. лиц. ЛР № 071765 от 07.12.1998

Сдано в печать

НОУ “Современный Гуманитарный Институт”

Тираж

Заказ

Современный Гуманитарный Университет